

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 33, część 1**

**KALEJDOSKOP ŻYCIA SPOŁECZNEGO
NA ZIEMI LUBUSKIEJ**

Pod redakcją
Zdzisława Wołka

Zielona Góra 2007

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Marian Eckert, Żyvia Leszkowicz-Baczyńska
Leszek Gołdyka, Edward Hajduk
Zbigniew Izdebski, Tomasz Jaworski
Barbara Kołodziejska, Zbigniew Kurcz (Wrocław)
Jan Kurowicki, Wojciech Sitek (Wrocław)
Wojciech Strzyżewski, Andrzej Toczewski
Zdzisław Wołk

Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbalec

RECENZENT

Prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak

REDAKCJA WYDAWNICZA

Aldona Reich

SKŁAD KOMPUTEROWY

Agata Wiśniewska-Kubicka

PROJEKT OKŁADKI

Witold Michorzewski

ISSN 0485-3083

Wydanie publikacji dofinansowane przez:
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
Województwo Lubuskie
Miasto Zielona Góra
Uniwersytet Zielonogórski

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2007

Druk: Studio 1, Zielona Góra

SPIS TREŚCI

Wstęp (Zdzisław WOŁK)	7
I. KALEJDOSKOP SPOŁECZNY ZIEMI LUBUSKIEJ KULTURA I EDUKACJA	
BOGDAN IDZIKOWSKI Ciągłość i zmiana profilu zielonogórskich instytucji kultury	11
ZDZISŁAW WOŁK Funkcjonowanie Uniwersytetu w środowisku Zielonej Góry	31
RYSZARD ZARADNY Polityka oświatowa w Zielonej Górze w pierwszym dziesięcioleciu powojennym	53
EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC Oferta edukacyjna dla młodzieży w województwie lubuskim	73
KLAUDIA BŁASZCZYK Zadania opiekuńcze w zreformowanej szkole podstawowej	83
EDYTA MIANOWSKA Dlaczego uczniowie nie lubią szkoły? Osobowościowe uwarunkowania stosunku do szkoły zielonogórskich gimnazjalistów	99
MAŁGORZATA AJSZPUR Agresja wśród młodzieży gimnazjalnej w zielonogórskiej szkole	121
MAGDALENA ZDANIEWICZ Przedszkole XXI wieku. Edukacja wczesnoszkolna w województwie lubuskim	145
WSPARCIE SPOŁECZNE	
ELŻBIETA LIPOWICZ Wzory działalności zawodowej pracowników socjalnych ośrodków pomocy społecznej	161
MONIKA RUTKOWSKA Diagnoza sytuacji kobiet na rynku pracy w Lubuskiem	189
HALINA BORCZ Modele pomocy rodzinie. „Szkoła dla rodziców” – program pracy socjalnej w aktywizacji rodzin objętych pomocą społeczną MOPS w Zielonej Górze	199

ANNA WYWIAŁ	
Stowarzyszenie Społeczne „Kreator”	209
POTENCJAŁ SPOŁECZNY DLA GOSPODARKI	
AGNIESZKA GANDECKA	
Drobni przedsiębiorcy w województwie lubuskim	221
ANDRZEJ ZYGADŁO	
Poczucie podmiotowości menedżerów firm międzynarodowych w województwie lubuskim	237
DOROTA PILECKA	
Instytucjonalne poradnictwo zawodowe na przykładzie Gorzowa Wielkopolskiego	259
II. WYBRANE PROBLEMY W OPRACOWANIACH ZIELONOGÓRSKICH PEDAGOGÓW	
EDWARD HAJDUK	
Edukacja studentów (opis uproszczony)	273
JAN MIELŻYŃSKI	
Wybrane problemy migracji zarobkowej Polaków, mobilności zawodowej i przestrzennej	287
IRENEUSZ NIJAKI	
Mobbing – patologia zakładu pracy	301
IRENEUSZ BOCHNO	
Migracja zarobkowa jako problem społeczny	317
FABIAN HAJDUK	
Uroczystość otwarcia XX Zimowych Igrzysk Olimpijskich w Turynie jako współczesne widowisko wielodziedzinowe	327
III. RECENZJE I INFORMACJE	
EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC	
Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży (E. Hajduk)	339
ZDZISŁAW WOŁK	
Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży (J. Mielżyński)	341
XIII Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny 13–15 września 2007 r. – przygotowania i przebieg	347
MAGDALENA ZDANIEWICZ	
Migracja zarobkowa w Polsce – województwo lubuskie. Relacja z konferencji naukowej	355

WSTĘP

Rocznik zawiera teksty autorów reprezentujących różne dyscypliny naukowe z wyraźną dominacją nauk humanistycznych i społecznych. Zamiarem redaktora tomu było stworzenie pracy o charakterze monograficznym, ale mającej charakter interdyscyplinarny i zawierającej różne podejścia metodologiczne. Autorami tekstów są pracownicy naukowcy pracujący w lubuskich szkołach wyższych. Tym samym życie społeczności regionu zostało przedstawione z różnych perspektyw, umożliwiając dopełnianie jego obrazu, chociaż oczywiście bez aspiracji przedstawienia jego w całej rozciągłości.

Zbiór nie wyczerpuje wszystkich problemów, zaledwie sygnalizuje ich złożoność i niejednorodność. Służy też dokumentowaniu procesów społecznych zachodzących na ziemi lubuskiej – regionie specyficznym, przede wszystkim z uwagi na swoje przygraniczne położenie oraz powojenną historię. Mozaikowość regionu lubuskiego zawiera się w jego specyfice kulturowej, społecznej, gospodarczej, jak również przyrodniczej. To uzasadnia przyjęte interdyscyplinarne podejście przyjęte przy redagowaniu tomu, który zawiera piętnaście tekstów w trzech obszarach problemowych:

1. Kultura i edukacja.
2. Wsparcie społeczne.
3. Społeczny potencjał dla gospodarki.

Redaktor tomu odstąpił od podziału zawartości tomu na rozprawy i doniesienia, natomiast w przyjętym podziale kierował się kryterium merytorycznym. Poza ww. jest pięć tekstów autorstwa zielonogórskich pedagogów. Opracowania zawarte w tej części ukazują wybrane współczesne problemy z perspektywy osób o różnym zaawansowaniu kariery naukowej. Ostatnia część Rocznika zawiera recenzje oraz informacje o konferencjach.

Zdzisław Wołk

I

**KALEJDOSKOP SPOŁECZNY
ZIEMI LUBUSKIEJ**

KULTURA I EDUKACJA

Bogdan Idzikowski

CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA PROFILU ZIELONOGÓRSKICH INSTYTUCJI KULTURY

Zagadnieniem podjętym w tym opracowaniu jest diagnoza fragmentaryczna wybranego, wąskiego aspektu działalności lokalnych instytucji kultury w Zielonej Górze. Diagnoza ta jest efektem badania, które przeprowadziłem w pierwszym kwartale 2007 roku. Było ono zamierzone jako wstępna, rozpoznawcza faza badań, które warto przeprowadzić na szerszą skalę, tzn. włączyć w nie bogatsze spektrum instytucji, zastosować bardziej zróżnicowaną metodologię badań (od monograficznych, poprzez sondażowe do biograficznych), uwzględniając bardziej zróżnicowaną problematykę. Wymaga to stworzenia zespołu badawczego, przyjęcia spójnej koncepcji teoretyczno-metodologicznej oraz zaangażowania niezbędnych środków finansowych i rzeczowych.

Pierwszym jednak krokiem do podjęcia takich badań jest wstępne rozpoznanie stanu zielonogórskich instytucji kultury w wybranym aspekcie ich działalności, dla stwierdzenia, czy po piętnastu latach od przełomu rozpoczynającego zmiany systemowe w Polsce zaszły w nich zmiany i jeśli tak, to w jakim kierunku, czy też instytucje te zastygły w modelu znanym z innych realiów społeczno-politycznych.

Badanie rozpoznawcze przeprowadziłem osobiście w oparciu o wywiady z kierownictwem lub właścicielami wybranych instytucji, koncentrując się na dwóch problemach – **funkcjach** realizowanych przez instytucje oraz dominujących w nich **dziedzinach kultury symbolicznej**. Interesowały mnie odpowiedzi na pytania:

1. Jakie dominujące (wiodące) dziedziny kultury charakteryzują ich profil, a jakie dziedziny stanowią dopełnienie ich oferty programowej (są dodatkowe)?
2. Które z obu rodzajów dziedzin kultury charakteryzuje ciągłość, a które zmiana w profilu działalności instytucji w okresie ostatniego dziesięciolecia?
3. Jakie są główne, a jakie dodatkowe funkcje założone i realizowane badanych instytucji?

4. Które z obu grup funkcji charakteryzuje trwałość (ciągłość), a które zmiana w okresie ostatniego dziesięciolecia?

Jeszcze przed podjęciem badań miałem świadomość trudności wynikających z tak postawionych problemów. Wiązały się one z różnym statusem formalno-prawnym instytucji, nieostrością użytych terminów: funkcja i dziedzina, ciągłość i zmiana, aspekt główny (wiodący) i dodatkowy (poboczny), a także brakiem mierzalnych, parametrycznych wskaźników. Nie oczekiwałem jednak ściśle rozstrzygających rezultatów. Jak sygnalizowałem, ważniejsze było dla mnie wstępne rozpoznanie stanu oraz – co okazało się w praktyce badawczej znacznie ciekawsze poznawczo – wzbudzenie wśród moich rozmówców refleksji, konieczności selekcji i porządkowania ich wiedzy o własnych instytucjach. Uświadomiło to im i badającemu, że w codziennej praktyce nie dokonujemy takich analiz, ocen, autokorekty.

Badaniem zostało objętych 17 zielonogórskich instytucji kultury o różnym statusie formalno-prawnym: pięć instytucji, dla których organizatorem jest Zarząd Województwa oraz trzy, dla których organizatorem jest Prezydent Miasta Zielona Góra, siedem instytucji prywatnych prowadzonych w ramach działalności gospodarczej, jedna jako instytucja związkowa i jedna będąca stowarzyszeniem pożytku publicznego. Ukazuje to pełne spektrum placówek, chociaż nie wyczerpuje wszystkich ich przedstawicieli. Analizy wyników badań dokonam w czterech typach instytucji wyodrębnionych według kryterium formalno-prawnego.

Dziedzinowy profil badanych instytucji

Instytucje podległe Zarządowi Województwa Lubuskiego

W tej grupie zbadałem:

- Lubuski Teatr im. Leona Kruczkowskiego (zwany dalej teatrem);
- Muzeum Ziemi Lubuskiej (zwane dalej muzeum);
- Filharmonię Zielonogórską im. Tadeusza Bairda (zwana dalej filharmonią);
- Wojewódzką i Miejską Bibliotekę Publiczną im. C. Norwida¹ (zwana dalej WiMBP);
- Regionalne Centrum Animacji Kultury (zwane dalej RCAK).

Odwołując się do typologii stosowanej w literaturze przedmiotu można te instytucje podzielić na dwa typy:

¹Instytucja ta jest współprowadzona przez dwa organy; obok wymienionego wyżej, także przez Prezydenta Miasta Zielona Góra w odniesieniu do sieci 13 filii.

- instytucje wielodziedzinowej działalności kulturalnej (Muzeum Ziemi Lubuskiej; Regionalne Centrum Animacji Kultury);
- instytucje jednodziedzinowe (Lubuski Teatr, Filharmonia Zielonogórska, WiMBP).

Podział ten jest stosowany ze względu na dominującą dziedzinę kultury, dla tworzenia lub upowszechniania której instytucje te zostały powołane – co znajduje zwykle odbicie w ich aktach konstytutywnych (statuty, decyzje powołania, regulaminy), a także w nazwach instytucji.

W rozmowach z kierownictwem tych instytucji prosiłem o wskazanie dominującej dziedziny kultury (lub dyscypliny artystycznej) oraz dziedzin drugorzędnych – jeśli takie występują.

Ze względu na dominującą dziedzinę kultury wśród pięciu wymienionych instytucji, dla których organem prowadzącym (założycielem) jest Zarząd Województwa są trzy o wyraźnej dominacji wiodącej dziedziny i dwie wielodziedzinowe. Do instytucji zogniskowanych wokół wiodącej dziedziny² kultury symbolicznej zaliczyłem:

- Lubuski Teatr (z dominującą dziedziną, jaką jest sztuka teatru lub szerzej – sztuki widowiskowe);
- Filharmonię Zielonogórską (muzyka symfoniczna, oratoryjna i częściowo operetkowa);
- Bibliotekę Wojewódzką (literatura z wieloma jej odmianami: piękną, naukową i popularno-naukową, regionalną; literatura użytkowa).

Dwie pozostałe instytucje skłonny jestem zaliczyć do wielodziedzinowych. Są to:

- Muzeum Ziemi Lubuskiej (jako równorzędnie ważne dziedziny można wskazać wiedzę historyczną, dziedzictwo kulturowe w zakresie sztuk wizualnych, kultury regionu i kultury lokalnej, dziedzictwo związane z winiarstwem);
- Regionalne Centrum Animacji Kultury jako przykład najbardziej wielodziedzinowej instytucji kultury. Wśród dziedzin kultury symbolicznej jako dominujące wskazano: **teatr** – scena lalkowa, teatr amatorski, sztuka recytacji, poezja śpiewana, **taniec** – w tym ludowy, hip-hop, modern i jazz, **muzyka** – w tym wokalistyka, wiejskie grupy śpiewacze, chóry,

²Nie używam tu określenia „instytucja jednodziedzinowa”, które obecne jest w literaturze przedmiotu, gdyż z praktyki, a także z własnych ustaleń badawczych wiem, że zamykanie się w obszarze tylko jednej dziedziny kultury jest dzisiaj trudne do obrony. Procesy dyfuzji w kulturze współczesnej wyrażają się w przekraczaniu granic dyscyplinowych, stylistycznych, programowych.

zespoły instrumentalne itp., **plastyka** – w tym tkanina artystyczna, plastyka nieprofesjonalna i in.

Jak więc widać, w badanych instytucjach utrzymuje się obecny w literaturze naukowej podział na instytucje jedno- i wielodzinowe w grupie instytucji pozostających w gestii samorządu województwa. Jednak ten podział jest możliwy do utrzymania tylko wtedy, gdy analizie porównawczej poddajemy dziedziny uznane przez kierownictwa tych instytucji (lub zapisane w dokumentach statutowych) jako wiodące (główne) w profilu działalności tych instytucji.

Jeśli jednak odwołamy się do wypowiedzi badanych w zakresie wyspecyfikowania dziedzin kultury symbolicznej uznawanych przez nich jako uzupełniające (dodatkowe, drugorzędne), to uznać trzeba, że podział na te dwie kategorie instytucji: jedno- lub wielodzinową staje się dyskusyjny.

Moi rozmówcy, proszeni o wskazanie dziedzin kultury, które także mieszczą się w profilu działalności ich instytucji, chociaż nie stanowią głównej sfery tej działalności, wskazywali na bogaty zestaw składników kultury symbolicznej. I tak dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej wskazał jako dodatkowe dziedziny: polską sztukę współczesną, sztukę średniowiecza związaną głównie z Dolnym Śląskiem, kolekcję ikon, zegarów, witrażownictwo, a także kolekcję prac Tadeusza Kunze. Jako nowe zadanie wymienił tworzenie zrzębów dla powołania działu lub muzeum miasta.

Dyrektor Lubuskiego Teatru wymienił jako dziedziny dodatkowe: poezję, kabaret, plastykę, w tym głównie jej formy użytkowe (plakat, scenografia), literaturę w formie pozainscenizacyjnej, jak próby czytane.

Także w tak względnie wyrażenie zorientowanej jednodzinowo filharmonii wyodrębniono dziedziny dodatkowe: sztuki plastyczne (malarstwo, grafika, tkanina artystyczna), wydawnictwa muzyczne w formie drukowanej i fonograficznej.

W dwóch pozostałych instytucjach wojewódzkich, tj. RCAK-u i WiMBP dodatkowych dziedzin wskazano najwięcej. W pierwszej były to: fotografia, film dokumentalny, wydawnictwa artystyczne, grafika, literatura młodych, dziennikarstwo warsztatowe młodych, edukacja artystyczna, w tym praktyczne kształcenie studentów animacji kultury i kierowników artystycznych. W drugiej instytucji wymieniono: zbiory specjalne (biblioteka muzyczna, starodruki), rękopisy, dokumenty o walorach historycznych, sztuki plastyczne (choć te już nie są aktualizowane).

Instytucje podległe Prezydentowi Miasta

Zobaczymy, czy w innych instytucjach kultury w Zielonej Górze, dla których organizatorem jest Prezydent Miasta, dominuje jedno- czy wielodzinowo-

wość. Do tej grupy instytucji zaliczamy:

- Zielonogórski Ośrodek Kultury „Amfiteatr” (ZOK),
- Młodzieżowy Dom Kultury „Dom Harcerza” (Dom Harcerza),
- Biuro Wystaw Artystycznych (BWA).

Odwołując się do owego teoretycznego podziału, moglibyśmy wyodrębnić w tej grupie jedną instytucję jednodziedzinowej działalności (BWA) oraz dwie wielodziedzinowe – Dom Harcerza i ZOK.

Tezę tę próbowałem potwierdzić w rozmowie z kierownictwem tych trzech instytucji, odwołując się do omówionej wcześniej metody specyfikowania dziedzin głównych (wiodących) oraz dodatkowych (uzupełniających).

Dyrektor BWA jako główną dziedzinę kultury obecną w profilu działalności Biura wskazał szeroko rozumiane sztuki wizualne, względnie różnorodne, chociaż w prezentacjach nadal dominuje malarstwo. W tym sensie więc BWA można uznać za instytucję jednodziedzinowej działalności. Jednak gdy zapytałem o dziedziny uzupełniające ofertę instytucji, jej dyrektor wymienił bogate spektrum dziedzin, w tym także względnie odległe w sensie środków wyrazu i tworzywa od form plastycznych sztuki muzyczne. Bliżej plastyki są dziedziny wizualne w oparciu o film eksperymentalny i inne dziedziny multimedialne. Widać więc, że nawet w ofercie tej wąsko wyspecjalizowanej instytucji kultury zaznacza się tendencja do przekraczania (a przynajmniej do wzbogacania) jej oferty o inne, pozaplastyczne dziedziny kultury. Potwierdza tę tezę imponująca różnorodność propozycji i obecność w proponowanej ofercie muzyki (niekomercyjnej), poezji, tańca i improwizacji tanecznej, sztuki akcji (happeningi) i prezentacji wielodziedzinowej.

Badania moje potwierdziły wcześniejszy domysł, że dwie inne „miejskie” instytucje mają zdecydowanie wielodziedzinowy profil działalności. W obu wskazywano na obecność różnorodnych dziedzin kultury symbolicznej w profilu ich działalności – i to zarówno wśród dziedzin uznanych jako główne (dominujące), jak i dodatkowych. I tak w ZOK-u do głównych dziedzin, czyli kierunków działań zaliczono: teatr (amatorski, głównie dzieci i młodzieży), poezję (kulturę słowa), literaturę i dziennikarstwo młodych, muzykę (formy wokalne, piosenka poetycka, akademia rocka, nauka gry na instrumencie), plastykę (nieprofesjonalna dzieci i młodzieży, grafika komputerowa, rysunek i malarstwo itp.). Do dziedzin dodatkowych dodano taniec (dziecięcy i młodzieżowy) i formy estradowe (estrada rozrywkowa).

Podobnie różnorodne dziedziny kultury obecne są w profilu działalności Domu Harcerza. Jako wiodące dyrektor wymienił: plastykę (w różnych dyscyplinach), teatr, muzykę, taniec i fotografię. Natomiast wśród dziedzin uzupełniających wskazał: poezję, informatykę oraz dziennikarstwo.

Zaznaczyć trzeba, że w ofercie tej instytucji dominują zorganizowane formy uczestnictwa w wymienionych dziedzinach w postaci kół, sekcji, pracowni, zespołów i innych grup twórczych.

Zielonogórskie instytucje kultury o statusie prywatnym

Wśród obecnych w mieście instytucji ta grupa statystycznie dominuje. Jest ich relatywnie najwięcej, ale też wśród tego typu instytucji obserwujemy największą płynność: jedne zakorzeniły się na mapie miasta i obserwujemy ich dynamiczny rozwój, inne zmieniały swój profil lub ograniczyły ofertę kulturalną, jeszcze inne znikły z mapy miasta. Powstają jednak wciąż nowe placówki, które wypełniają lukę po tych zamkniętych albo tworzą zupełnie nową ofertę. W bilansie instytucji prywatnych widać więc progresję – zarówno w sensie ich liczby, jak i proponowanej oferty.

Do swoich badań włączyłem siedem spośród liczniejszego grona klubów, pubów lub innych instytucji prywatnych. Dobrałem te, których oferta kulturalna jest względnie ciągła i zauważalna, nie stanowiąc epizodycznego dodatku do działalności podstawowej (handlowo-gastronomicznej, edukacyjnej, społeczno-politycznej). Jedną z instytucji wyłączyłem z badań ze względu na unię personalną autora tego opracowania z jej właścicielką, chociaż instytucja ta spełnia wszystkie kryteria dla przyjętej tu analizy.

W tej grupie badaniu poddałem:

- Klub Muzyczno-Artystyczny „4 Róże dla Lucienne”,
- Klub Jazzowy „U Ojca”,
- Klub Studencki „Karton”,
- Piwnicę Artystyczną „Kawon”,
- Galerię Sztuki Jadwigi Bocho-Kokot (Galeria „U Jadźki”),
- Klub Uniwersytecki „Kotłownia”,
- Szkołę Tańca „Gracja”.

Spróbujemy odpowiedzieć na pytanie o obecność dziedzin kultury w profilu badanych instytucji. I tak, w „Klubie 4 Róże dla Lucienne” jako wiodące wyróżniono: sztuki wizualne (film, fotografia, malarstwo, grafika), muzykę – rockową, jazzową, bluesową oraz literaturę, w tym szczególnie poezję. Wśród dziedzin uznanych za dodatkowe wskazano sztuki widowiskowe, głównie teatr eksperymentalny, happeningi i sztukę performans oraz taniec, z akcentem na taniec etniczny. Widać zatem, że badany klub ma zdecydowanie eklektyczny, wielodziedzinowy profil działalności, chociaż w odczuciu społecznym może być częściej kojarzony z muzyką (na tym tle zgłaszane były liczne protesty mieszkańców rynku, związane z zakłócaniem ciszy) oraz

filmem, a to za sprawą organizowanego latem festiwalu filmowego. Jednak analiza bogatej oferty artystycznej skłania do wnioskowania o wielodzielnicowym charakterze klubu.

Inaczej trzeba spojrzeć na profil Piwnicy Artystycznej „Kawon”. Mój rozmówca zdecydowanie uwypuklił muzykę jako wiodącą dziedzinę kultury. Klub ten orientuje się na organizowanie licznych koncertów muzycznych w dość szerokim spektrum stylistycznym – od form rockowych, poprzez jazz, muzykę pop po poezję śpiewaną. W ramach działalności wspomagającej profil artystyczny pojawiła się nowa dziedzina – taniec, głównie hip-hop oraz irlandzki. Tak więc tę bardzo popularną w Zielonej Górze instytucję kulturalno-gastronomiczną można sytuować na kontinuum bliżej osi oznaczających jednodzielnicowość.

Aż trzy kluby w grupie objętych badaniem mają związek ze środowiskiem akademickim – zarówno ze względu na ich lokalizację, jak też typologią uczestników, którymi są głównie studenci Uniwersytetu. Tutaj na marginesie trzeba dopowiedzieć, że publiczność studencka jest ważna także dla pozostałych zlokalizowanych w mieście klubów, ale mają one zdecydowanie otwarty środowiskowo charakter. Natomiast kluby: „U Ojca”, „Karton” i „Kotłownia” są identyfikowane jako przede wszystkim studenckie.

Analizę danych uzyskanych drogą wywiadu z ich właścicielami (kierownikami) zaczniemy od Klubu Jazzowego „U Ojca”, gdyż widzimy tu pewne podobieństwo z profilem Piwnicy „Kawon”. Podobieństwo to wyraża się w jednodzielnicowości charakteru programowego instytucji. W Klubie „U Ojca” wiodącą dziedziną jest muzyka, chociaż w odróżnieniu od Piwnicy „Kawon” zdefiniowana wąsko gatunkowo jako muzyka jazzowa. Oczywiście mamy świadomość, iż jazz jest stylistycznie i rodzajowo bardzo zróżnicowany, często też przekracza granice gatunkowe, ale dla prowadzących Klub Jazzowy „U Ojca” utrzymanie profilu klubu w oparciu o muzykę jazzową jest ważne w identyfikacji odrębności tej instytucji. Jednak gdy pytałem o inne, uzupełniające profil działalności dziedziny kultury, okazało się, że jest ich kilka, co powoduje przesunięcie lokalizacji klubu na osi kontinuum nieco w stronę wielodzielnicowości. Właściciel klubu oraz przedstawiciel rady artystycznej wymieniali dodatkowo różne formy estrady rozrywkowej (kabaret), sztuki plastyczne, fotografię, taniec, poezję śpiewaną oraz inne niż jazz gatunki muzyczne – pop, country, blues, muzykę klasyczną.

Dwa inne kluby studenckie objęte badaniami zdecydowanie lokują się w typologii instytucji wielodzielnicowych. Właściciele obu klubów wymienili wiele dziedzin kultury wpisanych w profil klubu – i to zarówno wśród dziedzin wiodących dla ich instytucji, jak i dodatkowych.

I tak w Klubie Studenckim „Karton” jako główne dziedziny kultury uznano: kabaret, piosenkę literacką, muzykę rockową i jazzową, muzykę popularną. Natomiast w odniesieniu do dziedzin uzupełniających wyodrębniono plastykę, taniec i muzykę hiphopową, upowszechnianie wiedzy naukowej w oparciu o aktywność studenckich kół naukowych.

W Klubie Uniwersyteckim „Kotłownia” wielodziedzinowość widoczna jest już w odniesieniu do głównego profilu instytucji. Właściciel klubu wymienił jako dziedziny wiodące: muzykę, taniec, teatr, film, estradę rozrywkową (kabaret), a jako dodatkową wskazał sztuki plastyczne.

Inaczej orientowana jest działalność w innej prywatnej instytucji kultury – w Galerii Sztuki Jadwigi Bocho-Kokot, zwanej Galerią „U Jadźki”. Ta instytucja jako wiodącą dziedzinę kultury symbolicznej uczyniła sztuki plastyczne – głównie malarstwo, rysunek i rzeźbę. Na tym poziomie analizy moglibyśmy usytuować tę galerię w typie instytucji jednodziedzinowych. Jednak na pytanie o inne, dodatkowe dziedziny określające profil instytucji, jej właścicielka udzieliła odpowiedzi rozszerzającej, wskazując zarówno na inne dyscypliny plastyczne (grafika, fotografia), jak też na dziedziny odległe od asocjacji z nazwą „galeria”. Jest to kabaret, który nie tylko jest tam prezentowany, ale powstał jako grupa artystyczno-towarzyska spośród bywalców galerii i odbywa w jej murach próby oraz tworzy nowe widowiska. Inną dziedziną dopełniającą ofertę galerii jest muzyka popularna, literatura (promocje książek i form poetyckich), a także małe formy teatralne. Taki repertuar dziedzin kultury symbolicznej powoduje złamanie jednowymiarowości profilu tej instytucji i powoduje jej przesunięcie na kontinuum typologii w stronę placówki wielodziedzinowej.

Ostatnią prywatną instytucją kultury objętą badaniem jest Szkoła Tańca „Gracja”. Jej status formalno-prawny sytuuje ją w typie instytucji prowadzących działalność gospodarczą, ale różni ją od sześciu wcześniej analizowanych fakt, iż nie prowadzi działalności gastronomicznej i chyba najpełniej zbliża się do typu instytucji jednodziedzinowej. Właścicielka „Gracji”, odpowiadając na pytania o dominujące i dodatkowe dziedziny kultury w profilu instytucji, wskazywała głównie taniec towarzyski (w dwóch kategoriach: użytkowy i sportowy), taniec nowoczesny oraz jako dopełnienie form paratanecznych: dance aerobic, tai-chi i jogę.

Inne instytucje kultury

Listę instytucji objętych badaniami zamykają dwie: jedna o statusie stowarzyszenia pożytku publicznego, jaką jest Zielonogórski Uniwersytet Trzeciego Wieku i druga – o statusie mieszanym, którą jest Galeria PRO ARTE zielonogórskiego okręgu ZPAP. Jej status jest wypadkową podległości

organizacyjnej pod stowarzyszenie pożytku publicznego, jakim jest Związek Polskich Artystów Plastyków Okręg Zielonogórski oraz przypisanych jej zadań statutowych, tj. prowadzenia działalności gospodarczej na rzecz organizatora.

Zielonogórski Uniwersytet Trzeciego Wieku jest klasycznym reprezentantem instytucji wielodziedzinowych. Zarówno wśród dziedzin dominujących, jak i uzupełniających moje rozmówczynie wskazywały na wielość dziedzin w profilu działalności ZUTW. Operowały przy tym określeniami syntetyzującymi (agregującymi) dziedziny do poziomu bardzo ogólnego. Przykładem wśród dziedzin wiodących jest nauka, kultura artystyczna (w szczególności malarstwo, muzyka, literatura, fotografia, teatr), rekreacja i edukacja prozdrowotna (w tym profilaktyka i diagnostyka, rehabilitacja) oraz kształcenie językowe. Wśród dziedzin uzupełniających wymieniono głównie: rękodzieło (gobeliny, haft, robótki ręczne), taniec, wiedzę potoczną i paranaukową, florystykę, turystykę, edytorstwo oraz działalność paradokumentalną i dziennikarsko-kronikarską.

Zgoła odmiennie orientuje swój profil dziedzinowy Galeria PRO ARTE. Jest to wyraźnie instytucja jednodziedzinowej działalności, zogniskowanej wokół sztuk plastycznych. Na poziomie dziedzin wiodących jest to rzeźba, malarstwo, grafika i nowe sztuki wizualne. Natomiast na poziomie dziedzin dodatkowych jest to sztuka użytkowa.

Ciągłość i zmiana profilu dziedzinowego badanych instytucji

Spróbujmy dokonać syntezy dotychczasowych ustaleń i wskazać także, które dziedziny kultury symbolicznej charakteryzują się ciągłością w profilu badanych instytucji zielonogórskich, a które zmiennością.

Jak sygnalizowałem wcześniej, niewiele jest instytucji jednodziedzinowej działalności. Do takiego typu można właściwie zaliczyć – łącząc dziedziny główne z uzupełniającymi – właściwie tylko dwie zbadane instytucje: Szkołę Tańca „Gracja” i Galerię PRO ARTE. Listę tę da się powiększyć, jeśli analizie poddaje się wyłącznie dziedziny uznane przez właścicieli lub kierownictwo badanych instytucji za wiodące (główne, naczelne). Wtedy do tej kategorii, obok dwóch już wymienionych trzeba zaliczyć jeszcze BWA, Klub „U Ojca”, Galerię „U Jadźki”, Piwnicę Artystyczną „Kawon”, Lubuski Teatr i Filharmonię. Jednak gdy włączymy w ten opis dziedziny kultury wymienione przez badanych jako uzupełniające, to nawet sześć ostatnich instytucji przesunie się na osi kontinuum w stronę instytucji ciężących ku modelowi wielodziedzinowemu. Pozostałe badane instytucje zielonogórskie uznać trzeba za reprezentantów modelu wielodziedzinowego, z różną oczy-

wiście liczbą dziedzin kultury obecnych w ich profilu.

Ważnym pytaniem badawczym było także rozpoznanie, które dziedziny kultury symbolicznej cechuje ciągłość (trwałość), a które zmiana w badanych instytucjach.

W Filharmonii Zielonogórskiej tylko w odniesieniu do dziedzin dodatkowych zarejestrowano zmianę – jest to zawieszenie działalności w zakresie promocji sztuk plastycznych, gdyż prace inwestycyjne uniemożliwiły prowadzenie galerii malarstwa. Pozostałe dziedziny są stale obecne w działalności instytucji.

Lubuski Teatr konsekwentnie rozwija wiodące i dodatkowe dziedziny kultury. Dyrekcja teatru nie wskazała żadnej z dziedzin, które w ciągu ostatnich 10 lat podlegałyby zmianie – pojawiły się jako nowe lub uległy redukcji.

Podobnie stwierdziła dyrektorka WiMBP, wskazując na konsekwentne utrzymywanie wiodących i dodatkowych dziedzin w profilu instytucji. Niewielką zmianę stanowi jedynie rezygnacja z aktualizowania dzieł plastycznych.

Także za najbardziej stabilną instytucję w rozwijaniu dziedzin wiodących i dodatkowych w profilu programowym trzeba uznać BWA. Dyrektor w trakcie wywiadu nie zidentyfikował żadnej z nich jako nowej lub jako dziedziny, która była obecna w profilu placówki, ale w ostatnim dziesięcioleciu wyłączono ją ze spektrum zainteresowania. Podobnie określić można profil Galerii PRO ARTE, który charakteryzuje ciągłość dziedziny (jedyna zmiana, to wprowadzenie rzeźby z brązu).

Względnie stabilny repertuar dziedzin obecny jest w merytorycznej charakterystyce Uniwersytetu Trzeciego Wieku. W ostatniej dekadzie działalności tej instytucji wszystkie dziedziny są obecne i dynamicznie rozwijane poprzez różnicowanie i wzbogacanie o nowe formy. Jedynie jako nowe wprowadzono zagadnienia astrologii i kosmologii w grupie dziedzin dodatkowych.

RCAK jest instytucją, w której utrzymuje się ciągłość w repertuarze dziedzin uznanych za dominujące, natomiast relatywnie znaczące różnice dotyczą dziedzin dodatkowych. Tutaj dyrektor wskazał na zmiany, które dotyczą rozwoju fotografii, filmu dokumentalnego, grafiki, literatury młodych i dziennikarstwa.

W Domu Harcerza widać również konsekwencję w utrzymaniu wielodziedzinowego profilu instytucji w oparciu o stały ich repertuar. W grupie dziedzin wiodących utrzymuje się ciągłość. Natomiast wśród dziedzin dodatkowych wskazano na dziennikarstwo jako dziedzinę nową i informatykę jako modyfikowaną.

Względną dynamikę zmian w dziedzinach obecnych w profilu instytucji wskazał mój rozmówca z ZOK-u. Co prawda w grupie dziedzin podsta-

wowych nie dostrzegł pojawienia się nowych lub redukcji istniejących, ale wskazał na dużą dynamikę w ich rozwijaniu. Szczególnie dotyczy to teatru i sztuk plastycznych, które stają się reprezentatywne dla tej instytucji oraz modyfikacji profilu muzycznego – głównie poprzez przeniesienie big-bandu do innej instytucji. Natomiast jako nową dziedzinę w grupie uzupełniających wskazał taniec, którego ewolucja idzie w kierunku teatru tańca.

Piwnica Artystyczna „Kawon” utrzymuje swój profil dziedziny jako instytucja upowszechniająca muzykę popularną. Natomiast wśród dziedzin dodatkowych wskazano taniec (hip-hop i irlandzki), które pojawiły się jako nowe propozycje instytucji.

Trzy kolejne instytucje zielonogórskie, podobnie jak zanalizowane powyżej, charakteryzuje stabilność (ciągłość) w utrzymywaniu wiodących dziedzin w profilu programowym oraz zmiany wśród dziedzin uznanych jako wspomagające (dodatkowe). Są to: Klub Jazzowy „U Ojca”, Galeria Sztuki „U Jadźki” oraz Szkoła Tańca „Gracja”. Moi rozmówcy w tych instytucjach wskazywali, że rozwijane, wiodące dla profilu ich instytucji dziedziny charakteryzują się ciągłością, co oznacza, że profil ten jest stabilny. Natomiast wszyscy dostrzegali zmiany w ostatniej dekadzie w odniesieniu do dziedzin dodatkowych (wspomagających). W Klubie „U Ojca” jest to muzyka country i blues, w „Gracji” pojawiła się joga i tai-chi, a w galerii „U Jadźki” nową dziedziną stał się kabaret.

Największa dynamika zmian, zarówno w grupie dziedzin wiodących, jak i uzupełniających, widoczna jest w czterech instytucjach: Muzeum Ziemi Lubuskiej, Klubie Uniwersyteckim „Kotłownia”, Klubie Studenckim „Karton” oraz w Klubie Muzyczno-Artystycznym „4 Róże dla Lucienne”.

Dyrektor muzeum wskazał na znaczące zmiany w repertuarze dziedzin obecnych w profilu tej instytucji. Wśród dziedzin głównych pojawiły się jako nowe: historia miasta (tworzenie muzeum historii miasta), problematyka między- i wielokulturowości, która rozpięta jest w perspektywie czasowej wpisanej w hasło „od Heimatu do repatriacji”. Jest to tworzenie muzeum dokumentującego dziedzictwo tożsamości kulturowej. Także nowy wymiar nadano problematyce winiarskiej, która była obecna w profilu muzeum, ale raczej w formie zredukowanej. Inną nową ofertą jest muzeum tortur jako jedno z nielicznych w Europie. Tak więc ewolucja profilu muzeum to przesunięcie na osi kontinuum od bieguna oznaczającego profil artystyczny w stronę bieguna cechującego profil historyczny. Oznacza to, że Muzeum Ziemi Lubuskiej przyjmuje profil historyczno-artystyczny.

W klubie „Kotłownia” ujawniono zmiany w obu grupach dziedzin kultury symbolicznej. Wśród głównych pojawiły się nowe: taniec, teatr i film

(głównie jako klub dyskusyjny), a w grupie dodatkowych – sztuki plastyczne (warsztaty i happeningi).

W klubie „Karton” także w obu grupach dziedzin widoczna jest zmiana. Dotyczy to pojawienia się muzyki hipopowej oraz organizacji imprez we współpracy ze studenckimi kołami naukowymi.

Klub „4 Róże dla Lucienne” ekspansywnie rozwija działalność, wzbogacając profil dziedzinowy o sztuki plastyczne i film (głównie alternatywny, niskobudżetowy) w grupie dziedzin wiodących oraz o teatr w grupie dziedzin dodatkowych.

Funkcje badanych instytucji – między ciągłością a zmianą

Problematyka funkcji różnych struktur organizacyjnych praktyki społecznej należy do naczelných zagadnień humanistyki – głównie nauk społecznych. Te składniki kultury wyodrębnione są właśnie przez społeczeństwo dla realizacji określonych funkcji, a te – jak ujmują to strukturalni funkcjoniści – służą zaspokojeniu rozlicznych potrzeb ludzi. Nie podejmuję w tym miejscu dyskursu z koncepcjami definiowania i typologizowania funkcji, ani też nie zamierzam dokonać przeglądu literatury naukowej w kontekście problematyki funkcji społecznych różnych instytucji lub dziedzin praktyki społecznej. Piszą o tym między innymi A. Kamiński, J. Kargul, J. Szczepański, B. Malinowski, A. Kłosowska, W. Wiecki, M. Mleczko, D. Jankowski i wielu innych.

Dla klarowności czynionych tu analiz przywołam jedynie ogólny podział funkcji oraz określe własny punkt widzenia problematyki funkcji instytucji kultury.

W literaturze przedmiotu funkcje dzieli się na dwie kategorie: funkcje założone oraz funkcje rzeczywiste, zwane zamiennie realizowanymi. Według mnie, w odniesieniu do funkcji instytucji kultury trafniejsze jest stosowanie trzech kategorii pojęciowych funkcji:

- a) funkcje założone jako te przypisane formalnie (jakby a'propri) danej instytucji i zawarte w jej dokumentach konstytutywnych (statut, regulamin, akt powołania);
- b) funkcje realizowane jako te, które przyjmują charakter działań operacyjnych (realizacyjnych), stając się przedmiotem realnej – a nie postulowanej – pracy danej instytucji, przez co przyjmują one kształt gotowej oferty programowej;
- c) funkcje rzeczywiste jako te, które można zdiagnozować jako skutki (efekty, rezultaty) funkcji realizowanych. Przy czym skutki te można odnosić zarówno do jednostki, jak i grupy społecznej, ale orzekać o nich można dopiero post factum, w dłuższej perspektywie czasowej.

W moich badaniach nie posługiwałem się taką typologią, chociaż pośrednio można zrekonstruować funkcje założone oraz realizowane. Nie da się natomiast orzekać o funkcjach rzeczywistych, gdyż nie badałem finalnych (osobowych i społecznych) skutków działalności instytucji.

Istotniejsze jednak wydało mi się skoncentrowanie na innych kategoriach pojęciowych funkcji badanych instytucji. Położyłem akcent na funkcjach **naczelnych** (pierwszoplanowych, wiodących, głównych) i funkcjach **dodatkowych** (uzupełniających, pośrednich), o których wyodrębnienie prosiłem kierowników/właścicieli tych instytucji.

Ustalenie repertuaru funkcji naczelnych i dodatkowych pozwala – moim zdaniem – określić profil instytucji, nie tylko w oparciu o jej dziedzinową specyfikę (co było przedmiotem moich analiz w poprzedniej części tych rozważań), ale także w oparciu o typ środowiska społecznego jako adresata oferty oraz oczekiwane i realizowane przez instytucję pedagogiczne rezultaty jej działalności.

Drugim akcentem moich badań było uchwycenie dynamiki w wyodrębnionych funkcjach naczelnych i dodatkowych. Analizę porównawczą wpiisałem – podobnie jak w odniesieniu do dziedzin kultury – w perspektywę temporalną, której wskaźnikiem jest ciągłość funkcji lub ich zmiana w działalności instytucji po przełomie ustrojowym.

Przez społeczną funkcję instytucji kultury rozumiem zakładany lub realizowany rezultat jej działalności. W pierwszym przypadku funkcja zbliża się pojęciowo do celów działalności instytucji, w drugim do jej zadań wyrażonych ofertą programową.

Dla pełniejszego zobrazowania funkcji badanych instytucji i uchwycenia ciągłości lub zmiany zestawilem je tabeli nr 1.

Zobrazowane funkcje naczelne i dodatkowe zielonogórskich instytucji z podziałem na te, które charakteryzuje ciągłość i te, które charakteryzuje zmiana, są bogatym zestawem zróżnicowanych zadań i celów. Daje to interesującą panoramę możliwości oddziaływań na środowisko miasta i zaspokajania jego różnorodnych potrzeb. Można zastosować różne klucze odczytywania potencjału zawartego w tym zestawieniu, np. klucz statystyczny obrazujący częstość (frekwencję) występowania określonej funkcji w zbiorze, klucz środowiskowy wpisany w docelowe środowisko będące adresatem funkcji, klucz merytoryczno-pedagogiczny, którego podstawą jest określona, pożądana dyspozycja osobowościowa (umiejętność, rodzaj aktywności, kompetencja uczestnika), klucz administracyjno-pragmatyczny (użytkowo-instrumentalny) akcentujący relacje nakładów do oczekiwanych zysków, także pozamaterialnych, np. propagandowych, resocjalizacyjnych, adaptacyjnych, integracyjnych itp.

Tabela 1

Funkcje zielonogórskich instytucji kultury – ciągłość i zmiana

Instytucja	Funkcje naczelne		Funkcje dodatkowe	
	ciągłość	zmiana	ciągłość	zmiana
Lubuski Teatr	<ul style="list-style-type: none"> - artystyczna - upowszechnieniowa - promocyjna 	—	<ul style="list-style-type: none"> - edukacyjna - profilaktyczno-terapeutyczna - ekonomiczna - kompensacyjna 	<ul style="list-style-type: none"> - funkcja teatru objazdowego (ulega redukcji)
Filharmonia Zielonogórska	<ul style="list-style-type: none"> - upowszechnieniowa - promocyjna (za granicą) - artystyczna - kulturotwórcza 	—	<ul style="list-style-type: none"> - edukacyjna - promocyjna 	<ul style="list-style-type: none"> - integracyjna (koncerty rodzinne)
WiMBP	<ul style="list-style-type: none"> - naukowa - udostępniająca - upowszechnieniowa - nadzoru merytorycznego nad bibliotekami terenowymi - dokumentacyjno-archiwizująca (gromadzenie) 	—	<ul style="list-style-type: none"> - edytorsko-wydawnicza - edukacyjna - promocyjna - ekspozycyjno-wystawiennicza - szkoleniowo-metodyczna - terapeutyczna 	<ul style="list-style-type: none"> - upowszechnianie sztuki poprzez wypożyczanie kaset i obrazów (redukcja) - udostępnianie książek obcojęzycznych (nowa)
RCAK	<ul style="list-style-type: none"> - animacyjna - edukacyjna - artystyczna - promocyjna (dotyczy twórczości amatorskiej) - osobotwórcza 	—	<ul style="list-style-type: none"> - integracyjna (środowisk twórczych i regionów) - informacyjna - usługowa (produkcja imprez kulturalnych, usługi edytorskie, fonograficzne, filmowe) 	—

cd. Tabela 1

<p>Muzeum Ziemi Lubuskiej</p>	<ul style="list-style-type: none"> - edytorsko-wydawnicza - wystawiennicza - gromadzenia i opracowania zbiorów - naukowo-badawcza - zabezpieczająco-konserwacyjna - edukacyjna - upowszechnieniowa 	<ul style="list-style-type: none"> - budowania i odnowy kolekcji - historyczna i kreowania tożsamości kulturowej - integracji i wymiany z zagranicą 	<ul style="list-style-type: none"> - integracyjna - promocyjna - identyfikacyjna 	<ul style="list-style-type: none"> - promocja znaków firmowych Zielonej Góry - afiliacyjna dla organizacji kresowych
<p>BWA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - upowszechnieniowo - promocyjna w zakresie nowych tendencji w sztukach wizualnych - edukacja artystyczna 	<p>—</p>	<ul style="list-style-type: none"> - promocyjna w zakresie twórczości lokalnej (sztuki młodych twórców) - edukacja kulturalna - promocja miasta 	<p>—</p>
<p>ZOK</p>	<ul style="list-style-type: none"> - promocyjna miasta - edukacyjna (edukacja artystyczna dzieci i młodzieży) - popularyzatorsko - upowszechnieniowa - kreatywna (artystyczno-ekspresyjna) - ekonomiczno-gospodarcza (usługowa) 	<p>—</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kompensacyjna - osobotwórcza - towarzysko-afiliacyjna - animacyjna - środowiskowa - integracyjna (międzyniśrodkowa) 	<p>—</p>

cd. Tabela 1

Dom Harcerza	<ul style="list-style-type: none"> - edukacyjna - wychowawcza - kulturotwórcza - profilaktyczna - opiekuńcza - rekreacyjna 	<ul style="list-style-type: none"> - prozdrowotna 	<ul style="list-style-type: none"> - rozwijanie zainteresowań w różnych dziedzinach - kompensacyjno-wychowawcza - środowisk patologicznych 	<ul style="list-style-type: none"> - terapeutyczno-kreatywna (praca z niepełnosprawnymi)
ZUTW	<ul style="list-style-type: none"> - edukacyjna (kształcąca) - poznawcza - kulturotwórcza (ekspresji artystycznej) - afiliacyjna - profilaktyczno-terapeutyczna - rehabilitacyjna - promocyjna (ludzi i instytucji) - integracyjna - adaptacyjna - wymiany i współpracy 	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> - kataraktyczna - kompensacyjna - edytorsko-wydawnicza - upowszechnieniowa - wspierająca (wzmacniająca) - popularno-naukowa 	<ul style="list-style-type: none"> -
Klub „4 Róże dla Lucienne”	<ul style="list-style-type: none"> - organizatorska - upowszechnieniowa - promocyjna - edukacyjna (wychowawczo-dydaktyczna) - kreatywna - artystyczno-ekspresyjna - gospodarcza - (ekonomiczno-finansowa) 	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> -

cd. Tabela 1

Klub Studencki „KARTON”	<ul style="list-style-type: none"> – zaspokajania potrzeb kulturalnych studentów – działalność usługowo-handlowa (gospodarza) 	<ul style="list-style-type: none"> – kreowanie życia kulturalnego studentów – integracja środowiska akademickiego – aktywizacja (animacja) studentów 	<ul style="list-style-type: none"> – 	<ul style="list-style-type: none"> –
Klub Uniwersytecki „Kotłownia”	<ul style="list-style-type: none"> – funkcja ludyczno zabawowa (rozrywkowa) – upowszechnieniowa – usługowa – gastronomiczna 	<ul style="list-style-type: none"> – promocyjna (mecenat nad inicjatywami muzycznymi) 	<ul style="list-style-type: none"> – 	<ul style="list-style-type: none"> – edukacyjna – produkcja audycji telewizyjnych
Klub Jazzowy „U Ojca”	<ul style="list-style-type: none"> – upowszechnieniowa – promocyjna (głównie muzyki i twórczości jazzowych) – kreatywna 	<ul style="list-style-type: none"> – edukacyjna – poznawcza – osobotwórcza 	<ul style="list-style-type: none"> – 	<ul style="list-style-type: none"> – integracyjna – kompensacyjna (w redukcji) – komercyjna (dynamiczny wzrost)
Piwnica Artystyczna „KAWON”	<ul style="list-style-type: none"> – promocyjna – kreatywna (ekspresywna) – estetyczna – ekonomiczna (komercyjna) 	<ul style="list-style-type: none"> – mecenatu i wspierania imprez niekomercyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> – 	<ul style="list-style-type: none"> – integracyjno-towarzyska (budowanie środowiska odbiorców)

cd. Tabela 1

Szkoła Tańca „Gracja”	<ul style="list-style-type: none"> - edukacyjna - kreatywno-ekspresyjna - estetyczna (artystyczna) - osobotwórcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży 	—	<ul style="list-style-type: none"> - instrumentalnej użyteczności - osobotwórcza w odniesieniu do dorosłych - towarzyska - kompensacyjna - rekreacyjno-zdrowotna - wspierania i rozwoju zainteresowań kulturalnych 	—
Galeria Sztuki „U Jadźki”	<ul style="list-style-type: none"> - upowszechniająca - animacyjna - promocyjna - towarzyska - estetyczno-kreatywna w zakresie sztuk plastycznych 	<ul style="list-style-type: none"> - kreatywna w odniesieniu do kabaretu (jako nowa) 	<ul style="list-style-type: none"> - promocyjno-edukacyjna - kompensacyjna 	<ul style="list-style-type: none"> - terapeutyczna (nowa)
Galeria PRO ARTE	<ul style="list-style-type: none"> - promocyjna środowiska artystów zielonogórskich - ekonomiczno-komercyjna - upowszechnieniowa - integracyjna 	—	—	<ul style="list-style-type: none"> - edukacyjna - organizatorska

Wydaje się jednak, że każdy Czytelnik może nakładać na to zestawienie własne kryteria analizy i oceny, tworzyć autorskie rastry (siatki) i podejmować polemikę z opisanymi przez właścicieli i kierownictwo badanych instytucji funkcjami. Wszak wielu Czytelników zna działalność lokalnych instytucji z autopsji, ma własne odczucia, które warto poddać konfrontacji z raportowanym tu materiałem badawczym.

Dla uniknięcia wrażenia tautologii lub narzucania Czytelnikowi moich odczytań i prób interpretacji, zredukuję swój dyskurs do kilku impresji najbardziej ogólnych i względnie niewartościujących. I tak, uderza obecność kilku instytucji, w których nie wskazano na zmianę funkcji w ostatnich latach w obu ich grupach – naczelnym i dodatkowym. Świadczyć to może zarówno o dobrym, uniwersalnym dopasowaniu repertuaru funkcji do czasu transformacji – stąd brak konieczności ich modyfikacji, ale równie prawdopodobny może być domysł, że instytucje te „zastygły” w modelu z innej epoki, konserwują go, nie bacząc na społeczne zapotrzebowanie. Ocenę trafności tych dwóch rozumień pozostawiam Czytelnikowi.

Inna obserwacja dotyczy podziału funkcji na dwa ich typy – naczelne i dodatkowe. Zdecydowana większość instytucji operuje oboma typami, przy czym liczby wymienionych funkcji w obu typach są różne. Są jednak instytucje, które koncentrują się wyłącznie na funkcjach naczelnym – brak w nich funkcji uzupełniających (co obrazuje tabela).

Kolejny aspekt skupiający uwagę i różnicujący badane instytucje w zakresie ich funkcji społecznych to obecność instytucji, w których wymieniono różnorodny zestaw obu funkcji i ukazano zarówno ich ciągłość, jak też znaczące zmiany. Wszystkie pola w tabeli są wypełnione, co świadczyć może o bogactwie funkcji i sugerować krytycyzm i dużą refleksyjność kadry. Jest to rezultat bieżącej konceptualizacji i oceny tego, co konieczne dla ciągłości pracy instytucji, a co stanowi niezbędną zmianę, adekwatną do nowych warunków i potrzeb społecznych.

Jeszcze inną refleksję budzi przywołana liczba funkcji. Są instytucje, które realizują wiele zróżnicowanych treściowo i środowiskowo funkcji – i te instytucje można w pełni nazwać wielofunkcyjnymi. Są też takie, które ogniskują swoją działalność wokół wąskiego wolumenu funkcji. Nie ma natomiast instytucji, która realizowałaby tylko jedną funkcję społeczną. Ta ostatnia uwaga koresponduje z tymi stanowiskami teoretyków, którzy kwestionują obecny w literaturze naukowej podział na instytucje jedno- i wielofunkcyjne. Jak widać, nawet w instytucjach jednodziedzicznej działalności mamy do czynienia z wielofunkcyjnością.

Można wreszcie spojrzeć na funkcje badanych instytucji przez pryzmat ich treściowej adekwatności do realizowanych dziedzin kultury symbolicznej,

oczekiwań organów założycielskich (prowadzących), a nawet adekwatności do nazwy instytucji. To i wiele innych możliwych odczytań pozostawiam Czytelnikowi.

Bogdan Idzikowski

**CONTINUITY AND CHANGE IN THE PROFILE
OF ZIELONA GÓRA'S CULTURAL INSTITUTIONS**

Abstract

The paper discusses the results of the empirical research covering 17 of Zielona Góra's cultural institutions run in the spring of 2007 with a structural interview method.

The key concepts are: disciplines of symbolic culture, social functions, continuity and change, programme profile.

The research revealed the following features of Zielona Góra's cultural institutions:

- the institutions of a multidiscipline profile dominate,
- the leading disciplines are characterised by continuity and the additional ones by change,
- all of the institutions have a multifunctional character but a varied scope of continuity and change in the implemented functions. The greater dynamics were observed in the group of additional functions.
- the list of institutions supervised by the local district and municipal authorities is supplemented by privately managed institutions or institutions run by foundations,
- the greatest variety of culture disciplines and social functions included in the institutions' programme profile is represented by the museum, the Zielona Góra Culture Centre, the Regional Centre for Culture Animation, the Zielona Góra University of the Third Age.
- the institutions revealing an unidirectional character are: the philharmonic, the *Pro Arte* Gallery, the Dance School *Gracja*, and two clubs: *U Ojca* and *Kawon*.

The cultural offer of Zielona Góra's institutions is diversified in terms of the disciplines, topics and audience. The social functions that are implemented break the stereotype of cultural life commercialization.

Zdzisław Wołk

FUNKCJONOWANIE UNIWERSYTETU W ŚRODOWISKU ZIELONEJ GÓRY

Uwagi wprowadzające

Dynamicznie rozwijająca się przez cały wiek dwudziesty produkcja przemysłowa prowadziła do znacznego podporządkowania edukacji wymogom formułowanym przez przemysł. Zależność ta szczególnie nasiliła się w drugiej połowie XX wieku, kiedy to przemysł był głównym pracodawcą, przy tym pracodawcą wymagającym coraz lepszego przygotowania do coraz bardziej złożonych zadań zawodowych. Sprzyjało to rozwojowi szkolnictwa zawodowego, zarówno średniego, jak i zawodowego, z czasem również wyższego – inżynierskiego. Przygotowanie techniczne wyniesione ze szkoły zawodowej – z technikum czy choćby ze szkoły zasadniczej dawało pewność zatrudnienia.

Sytuacja zmieniła się wraz ze zmniejszeniem zapotrzebowania na pracowników do zawodów technicznych. Tendencja ta wystąpiła naprzód w krajach wysokorozwiniętych i była rezultatem postępu technicznego, szczególnie w zakresie automatyzacji i robotyzacji produkcji przemysłowej. Konsekwencją tego było zmniejszanie zatrudnienia na stanowiskach, na których pracę dotychczas wykonywaną przez ludzi zaczęły wykonywać maszyny. W Polsce dodatkowo znaczący wpływ na zakres i poziom zatrudnienia wywiera rozpoczęta w 1989 roku transformacja ustrojowa. Wymusiła ona na przemyśle polskim trudne, szczególnie w pierwszych latach dostosowywanie się do zasad gospodarki rynkowej. W rezultacie pojawiło się bezrobocie, bowiem zakłady pracy, głównie fabryki poszukując oszczędności w kosztach produkcji zaczęły w pierwszej kolejności racjonalizować zatrudnienie.

Znacznie zmieniły się też preferencje pracodawców. Stanęli oni przed koniecznością doboru takich pracowników, których kompetencje są rozległe i umożliwiają zarówno wykonywanie różnych zadań, jak i swobodne przemieszczanie się pomiędzy stanowiskami pracy. Na pomyślność na rynku pracy znaczący wpływ zaczął wywierać osiągnięty poziom wykształcenia, interweniujący w większym stopniu niż posiadany zawód czy typ ukończonej szkoły. Kryją się bowiem za tym kompetencje kluczowe, mające

charakter uniwersalny, warunkujące wrastanie w rolę zawodową niezależnie od zajmowanego stanowiska czy miejsca pracy (Wołk 1998).

Polskie powojenne szkolnictwo wyższe w okresie do rozpoczęcia przemian transformacji ustrojowej nie ulegało znaczącym przemianom, stabilna była liczba uczelni, jak też liczba studentów. Szkoły wyższe w tamtym czasie, poza kilkoma katolickimi, były wyłącznie uczelniami państwowymi. Kształcenie na poziomie wyższym w Polsce po 1989 roku podlegało zaczęło dynamicznym przemianom, które pierwotnie wiązały się głównie ze wzrostem liczby szkół wyższych i liczby studentów, a obecnie dotyczą doskonalenia jakości kształcenia i dostosowania go do wymogów współczesnego rynku pracy. Szkoły wyższe włączone zostały do sieci kształcenia ustawicznego. Tym samym zmieniała się ich rola i pozycja w strukturze edukacji. Ma to duże znaczenie również dla organizacji szkolnictwa wyższego, które w nowej strukturze spełnia znaczące zadanie w zakresie przygotowania do życia i pracy zawodowej.

Szkolnictwo wyższe w Polsce przed rozpoczęciem transformacji ustrojowej realizowało swoje zadania w stabilnym systemie uczelni państwowych. Obejmowało ono swoim zasięgiem nieznaczną część społeczeństwa, co w rezultacie powodowało, że w Polsce poziom wykształcenia wyższego był osiągalny przez niespełna jego 8% (dotyczy ludności powyżej 15. roku życia). Wraz z uwolnieniem gospodarki rynkowej umożliwiające zostało tworzenie wyższych szkół niepaństwowych, w tym licznych społecznych i prywatnych. Mając na uwadze umożliwienie kształcenia wyższego w regionach, w których dotychczas nie było uczelni, na mocy odrębnej ustawy utworzone zostały państwowe wyższe szkoły zawodowe. Wiązało się to z dostosowaniem ich oferty edukacyjnej do konkretnych potrzeb wynikających ze specyfiki regionu, a także ze zwiększeniem szans na studia osób z obszarów prowincjonalnych. W zamyśle miały to być uczelnie kształcące na poziomie licencjackim na potrzeby regionu, na którym prowadzą działalność. Obecnie stanowią trwałe ogniwo edukacji ustawicznej, a ich role nie ograniczają się do zaspokajania lokalnych potrzeb.

Powołano również nowe uniwersytety, w Rzeszowie i w Zielonej Górze, a potem w Bydgoszczy. Podniosło to prestiż regionów, które przez wiele lat w oparciu o szkoły zawodowe tworzyły dojrzałe środowiska naukowe. Młode uniwersytety od początku swojego istnienia stanęły w obliczu wielu trudnych do wykonania zadań, mających na celu spełnienie wszystkich wymagań uniwersyteckich.

W 2005 roku weszło w życie prawo o szkolnictwie wyższym, które nałożyło na polskie uczelnie nowe obowiązki, m.in. dotyczące kadry i kształcenia.

Uczelnie zostały uszeregowane według grup, zakwalifikowanie do których jest związane ze spełnieniem określonych standardów.

Wyższe szkolnictwo w strukturze kształcenia ustawicznego

Koncepcja postrzegania edukacji jako procesu całościowego nie jest nowa, niemniej szczególnie współcześnie mocno się ją akcentuje. Na współcześnie dużą rolę edukacji trwającej przez całe życie w postępie cywilizacyjnym zwrócił wagę Delors (Edukacja 1998), uwzględniona ona została w strategii rozwoju edukacji w Polsce na okres do 2013 roku (Strategia 2005), natomiast w odniesieniu do szkolnictwa wyższego znalazła ona udział w ustaleniach procesu bolońskiego (Proces 2004).

Pojęciu „edukacja ustawiczna” przypisywane są najczęściej dwa znaczenia – pierwsze, węższe dotyczy kształcenia realizowanego po zakończeniu systematycznej nauki w ramach systemu oświaty dorosłych. Przy takim jego rozumieniu wyróżniamy w nim cztery obszary – doksztalcenie, doskonalenie zawodowe, rekwalifikację i edukację dla siebie (Wołk 2000). Należy przy tym zwrócić uwagę, że trzy pierwsze obszary są mocno związane z realizacją kariery zawodowej. Znaczenie każdego z nich wciąż wzrasta, przy czym współcześnie szczególnego znaczenia zaczyna nabierać doskonalenie zawodowe oraz rekwalifikacja, czyli przekwalifikowanie się (Wroczyński 1986). Jest ona jednym z zasadniczych sposobów redukcji problemu bezrobocia, w Polsce bardzo dotkliwego przez cały okres transformacji ustrojowej.

Szersze rozumienie kształcenia ustawicznego jest związane z postrzeganiem edukacji jako procesu całościowego, jako edukacji permanentnej, trwającej od urodzenia człowieka aż do końca życia pojawiło się dawno, jednakże dopiero obecnie upowszechniło się i zaczęło wywierać znaczący wpływ na organizację edukacji. Ważną cechą kształcenia ustawicznego jest jego ciągłość, permanentna kontynuacja (Dzieńdziura 2001). W konsekwencji tego określenie „wiek szkolny” staje się bardzo umowne i odnosi się do okresu życia, w którym uczenie się stanowi dominującą formę aktywności. Okres nauki szkolnej został tym samym zredukowany do jednej fazy na edukacyjnej drodze człowieka. Pozostaje ona ważna i niezbędna dla prawidłowego przebiegu życia we współczesnej skomplikowanej cywilizacji poprzemysłowej, jednakże już nie wystarcza ona do zapewnienia człowiekowi samosteroowności na całe życie. Powoduje, że ludzie, realizując swoje indywidualne biografie w różnych okresach życia, natrafiając na różnego rodzaju przeszkody i trudności, stają wobec konieczności odwołania się do edukacji, do poszukiwania w niej zasobów niezbędnych do dalszej godnej wędrówki przez życie. Zasileni dzięki niej w nowe zasoby uzyskują możliwość radzenia

sobie z rozwiązywaniem problemów w pracy zawodowej, jak i życiu pozawodowym.

W związku z tym na ścieżce edukacyjnej współczesnego człowieka pojawiają się liczne i trudne do przewidzenia bodźce edukacyjne, generowane przez niezliczone podmioty o różnym charakterze. Mogą one być formalne, nieformalne lub pozaformalne, jak je klasyfikuje J. Kargul (Kargul 2005). Kształcenie akademickie w sieci edukacji ustawicznej znalazło miejsce od niedawna. Jeszcze obecnie często można spotkać się z poglądem, że nauczanie szkolne i kształcenie akademickie stanowią dwie odrębne, kierujące się różnymi prawami formy, a linia styku pomiędzy nimi stanowi próg, jakim jest egzamin dojrzałości. Wnikliwe spojrzenie na ideę kształcenia ustawicznego wymaga jednakże zintegrowanego postrzegania obu wspomnianych obszarów edukacji. Szkoły wyższe jawią się w tym systemie jako instytucje znaczące dla pomyślności indywidualnych karier coraz większego odsetka populacji ludzkiej. W ostatnich latach w Polsce ten poziom wykształcenia, będący jeszcze do niedawna elitarnym, znacznie się upowszechnił.

Wyższe szkoły realizują w swojej wielokierunkowej działalności rozległą misję. Ich zadania rozciągają się znacznie dalej niż kształcenie młodzieży na poziomie wyższym. Uczelnie te spełniają bowiem rolę kulturotwórczą i inspirującą działalność gospodarczą w środowisku, w którym się znajdują, czyli najczęściej w średnich i małych miastach, dotychczas niemających tradycji naukowych ani akademickich, ani też niemających własnej kadry naukowej. Do ważnych zadań realizowanych przez szkoły wyższe w środowisku lokalnym można zaliczyć:

- podejmowanie inicjatyw naukowych i gospodarczych,
- prowadzenie badań naukowych na rzecz przede wszystkim gospodarki i kultury regionu,
- skupianie i przyciąganie z zewnątrz potencjału intelektualnego,
- podnoszenie poziomu wykształcenia w regionie,
- formułowanie i realizacja własnej oferty edukacyjnej, naukowej i kulturalnej,
- zwiększanie popytu na towary i usługi.

Funkcje ogólne szkoły wyższej

Szkoły wyższe stawiają sobie za główne zadanie kształcenie studentów w oparciu o realizowane przez ich pracowników badania naukowe, które są nieodłącznym warunkiem realizacji dydaktyki na poziomie wyższym. Re-

zultatem tych badań jest bowiem wiedza, której przekazywanie stanowi powinność uczelni. Zadania te stanowią obowiązek szkół wyższych wobec społeczeństwa (Wnuk-Lipińska 1996, s. 8).

Nie kwestionując ważności żadnego z powyższych zadań można spotkać różne stanowiska w odniesieniu do pierwszoplanowej roli któregoś z tych zadań. Podstawowym zadaniem wydaje się być jednak kształcenie, bowiem uczelnia stanowi typ szkoły. Kolejny niejednoznaczny problem stanowi udział badań naukowych w procesie dydaktycznym. Wraz z upowszechnieniem kształcenia na poziomie wyższym uczestnictwo studentów w pracach badawczych swoich nauczycieli znacząco zmalało. Szczególną formę stanowi w tym zakresie studencki ruch naukowy. W wielu uczelniach ma on duże, wieloletnie tradycje i ugruntowaną pozycję działalności uczelni.

Stanowi on dla licznych studentów miejsce rozpoczynania drogi badacza. Jest miejscem nawiązywania współpracy profesora ze studentem. Kształcenie masowe w szkołach wyższych wiąże się ze zmianami kulturowymi na świecie, z postępem technologicznym i rosnącymi wymaganiami na gruncie pracy zawodowej i w życiu pozazawodowym. Kształcenie wyższe utożsamia się najczęściej z działalnością uniwersytetów, czyli uczelni o bardzo długich, wiekowych tradycjach, już w przeszłości kształcących elitarnie. W latach 60. w krajach Europy Zachodniej odsetek uczących się na poziomie wyższym w odniesieniu do danego rocznika przekroczył 15%. Tym samym uniwersytet stał się uczelnią masową (Narkiewicz-Niedbałec 2003, s. 368). W Polsce znaczący przyrost liczby studentów miał miejsce na początku lat 90., kiedy to stworzono możliwości odpłatnych studiów zaocznych. W tym okresie szczególnie liczne były studia uzupełniające wyższe wykształcenie zawodowe, zwłaszcza nauczycielskie. Zwracano wówczas uwagę na konieczność poprawy wskaźnika scholaryzacji, który w Polsce do roku 1989 był wyraźnie niższy niż w krajach zachodnich i wynosił ok. 7,0% wśród osób w wieku od 25–64 lat. W roku 2000 wskaźnik ten wyniósł ok. 10,9% dla wspomnianej grupy wiekowej. W tym też okresie uczelnie państwowe zwiększyły swoje zadania edukacyjne o 46%, czyli prawie podwoiły liczbę swoich studentów.

Umasowienie szkolnictwa wyższego nastąpiło dopiero w okresie transformacji, przy czym w okresie tym liczba uniwersytetów wzrosła o trzy: Uniwersytet Zielonogórski i Uniwersytet Rzeszowski utworzone w 2001 roku oraz w 2005 roku – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Uniwersytety te powstały w oparciu o dotychczas istniejące uczelnie wyższe, czyli nie są instytucjami zupełnie nowymi, a raczej stanowią kolejny etap rozwoju środowisk akademickich.

Przemiany w polskim szkolnictwie wyższym, jakie zaczęły zachodzić po 1989 roku dotyczą jednakże przede wszystkim szkolnictwa zawodowego. W 1991 roku, czyli w roku utworzenia pierwszej w Polsce szkoły wyższej niepaństwowej, działalność edukacyjną prowadziło 99 uczelni państwowych, zlokalizowanych w dużych miastach cechujących się znaczną koncentracją potencjału naukowego, kulturalnego i gospodarczego. Pierwszych 16 uczelni niepaństwowych utworzono w Polsce w 1991 roku. W kolejnych latach następował przyrost liczby tych uczelni. W 1993 roku było ich 32, a po czterech kolejnych latach już 133. Uczelnie te kształciły ponad 180 tys. studentów (Radziewicz-Winnicki 1998, s. 15). W 2000 roku istniało w Polsce już 185 uczelni niepaństwowych, na studia w których zdecydowało się około 400 tysięcy studentów. Dane powyższe ukazują niezwykle dynamikę rozwoju niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce. W pierwszym okresie niepaństwowe szkoły wyższe kształciły na poziomie zawodowym i dopiero z czasem nieliczne z nich uzyskały uprawnienia prowadzenia studiów magisterskich, a w ostatnich latach niektóre uzyskały uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora.

Obecnie w Polsce studiuje ok. 40% młodzieży w wieku 20-24 lat (Narkiewicz-Niedbałec 2003, s. 368). Według danych MEiN w 2004 roku podjęło naukę w polskich uczelniach na wszystkich typach studiów 507 049 osób, wśród których 246 128 to studenci studiów dziennych. Na uczelniach państwowych studiować zaczęło 317 346 studentów, z tego 189 128 osób podjęło naukę na studiach stacjonarnych. Dynamicznie rozwija się sektor niepaństwowych szkół wyższych, z którego różnorodnej oferty edukacyjnej w 2004 roku skorzystało 171 864 osoby. W tych uczelniach studia stacjonarne stanowią stosunkowo niski odsetek, obejmując 38 767 studentów. Szczególną rolę w systemie kształcenia zawodowego na poziomie wyższym spełniają państwowe wyższe szkoły zawodowe. Do tych uczelni swoje kroki skierowało w 2004 roku 38 411 osób, wśród nich czy dobrze 20 900 osób rozpoczęło studia dzienne. W każdej grupie szkół wyższych przybywa studentów, przy czym szczególnie na uniwersytetach zauważalne są zmiany w proporcjach pomiędzy kształceniem stacjonarnym i niestacjonarnym na korzyść studiów dziennych, co wyraźnie też zaznacza się w strukturze młodzieży uczącej się na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Pojęcie **funkcje ogólne** wprowadzam w celu odróżnienia funkcji spełnianych przez uczelnię traktowaną jako specyficzny zakład pracy, funkcjonujący w konkretnym środowisku społecznym i kulturowym od funkcji realizowanych w ramach wypełniania przez nią wielu zadań wewnętrznych. W swoich rozważaniach skoncentruję się na zadaniach dydaktycznych,

bowiem tym obszarem działania uczelni zajmuję się w niniejszym tekście. Zadania te wyznaczają funkcje uczelni, wśród których można wyróżnić następujące:

- edukacyjną,
- pracodawczą,
- ekonomiczną,
- animacyjną,
- kulturową.

Uczelnia w swojej działalności koncentruje się głównie na swoim statutowym zadaniu, którym jest kształcenie studentów. Studia wyższe związane są z zapotrzebowaniem rynku pracy na wysokokwalifikowane kadry, przez co zwiększają się szanse na uzyskanie pracy, jej utrzymanie, jak i na przesunięcie w strukturze zawodowej na korzystniejsze warunki zatrudnienia. Sprzyjają więc edukacyjnemu awansowi społeczności, na terenie których prowadzą działalność. Przy coraz szerszych profilach zawodowych uzyskanie wykształcenia wyższego na uniwersytecie stwarza dobre przesłanki do poszukiwania zatrudnienia na różnych miejscach pracy, a możliwości stwarzane przez układ edukacji ustawicznej pozwalają na szybkie nabycie – w oparciu o przygotowanie wyniesione z uczelni – kompetencji praktycznych związanych z wykonywaniem konkretnej pracy.

Uczelnia jest zakładem pracy, zatrudniającym pracowników zarówno do pracy naukowo-dydaktycznej, jak i do niezbędnych prac administracyjnych. W nowych ośrodkach akademickich ta ostatnia sfera stwarza możliwość zatrudnienia ich mieszkańcom. Szczególna jednak możliwość stwarzana przez te uczelnie zawiera się w możliwości zbudowania własnego, lokalnego środowiska naukowego, opartego głównie na osobach związanych z daną społecznością. Poprzez kontakty z samodzielnymi pracownikami nauki oraz zaangażowaniem w proces dydaktyczny uczelni pracownicy ci mogą znaleźć w uczelni zawodowej możliwość realizacji pełnej kariery naukowej we własnym środowisku i w ścisłym z nim powiązaniu.

Głównym celem działalności wyższych szkół jest przygotowanie kadr na potrzeby gospodarki regionu. W ramach regionu potrzeby te mogą zostać wyraźnie wyartykułowane, co może prowadzić do ściślejszego związania kształcenia z gospodarką lokalną. Jego realność wynika też ze stosunkowo krótkiego okresu kształcenia, na poziomie licencjackim wynoszącego około trzech lat. Kształcenie na kolejnych etapach – magisterskim i doktorskim trwa również stosunkowo krótko i umożliwia dostosowanie dokonywanych wyborów do zauważalnych tendencji na rynku pracy. Funkcja ekonomiczna

wiąże się z dynamizowaniem działalności gospodarczej w regionie. Szkoła wyższa nie prowadzi działalności produkcyjnej, jednakże z uwagi na to, że przyciąga liczne grono studentów, przyczynia się do zwiększenia zapotrzebowania na różne świadczenia oraz usługi materialne i niematerialne. Jest to bardzo cenna funkcja każdego zakładu pracy, w przypadku uczelni szczególnie istotna, bowiem oczekiwania studentów są bardzo rozległe, poczynając od zaspokajania potrzeb egzystencjalnych, a na kulturalnych kończąc.

Funkcja animacyjna realizowana jest poprzez stwarzanie przez środowisko uczelniane szansy na działalność pozauczelnianą zarówno studentów, jak i pracowników uczelni. Ponadto szkoła wyższa przyczynia się do inspirowania mieszkańców do różnorodnej działalności związanej z uczestnictwem w podejmowanych i realizowanych przez uczelnię przedsięwzięciach. Uczelnia może wrastać w środowisko swoimi pracami, podejmowanymi badaniami naukowymi związanymi z rozwiązywaniem problemów regionalnych, a także – poprzez zżywanie się jej ze społecznością miasta – uczestnictwem w realizacji różnych lokalnych przedsięwzięć.

Funkcja kulturowa mocno wiąże się z funkcją animacyjną, jednakże odnosi się do podejmowania i inspirowania przedsięwzięć kulturalnych. Uczelnia jest miejscem koncentracji młodzieży o znacznych możliwościach twórczych oraz sporych w tym zakresie potrzebach. Z tego względu środowisko akademickie podejmuje wiele działań w sferze kultury, jak również formułuje oczekiwania tym zakresie wobec środowiska lokalnego. Wzbogaca tym samym lokalne inicjatywy kulturalne oraz sprzyja ich rozwojowi przy jednoczesnym ich uzupełnianiu o własne propozycje.

„Zielonogórskie Zagłębie Kabaretowe” stało się znakiem firmowym miasta i znakomicie je popularyzuje w Polsce, a przy tym rozwija się nieustannie od lat, stwarzając młodzieży możliwość rozwijania swoich talentów. Podobną opinię można wyrazić o sporcie uczelnianym, odnotowującym spore osiągnięcia w wielu dyscyplinach na szczeblu krajowym i międzynarodowym.

Nie sposób nie dostrzegać wielości i złożoności spraw realizowanych przez szkoły wyższe w środowisku i na jego rzecz. Wszystkie one wpisują się w ideę kształcenia ustawicznego, które nie tylko postrzegać należy jako proces rozłożony w czasie, lecz również jako proces realizowany przez wiele różnych ogniw w środowisku. Uniwersytet dysponuje znacznym skupionym potencjałem intelektualnym, który może szeroko promieniować na region we wszystkich jego obszarach. W coraz większym stopniu jest on też wykorzystywany, chociaż wciąż tkwią w nim znaczne niewykorzystane rezerwy.

Aktywność pozadydaktyczna studentów

Realizacja poszczególnych funkcji wyższej szkoły zawodowej sprzyja wielostronnemu rozwojowi studentów, który jest rezultatem zarówno działań edukacyjnych, jak i pozadydaktycznych, czyli tych, które nie są realizowane w trakcie procesu nauczania. Aktywność pozadydaktyczna studentów ma najczęściej charakter niesformalizowany, wynikający z zainteresowań i pasji. Zapewnienie optymalnych warunków rozwoju i samorealizacji studentów jest nieodłączną częścią procesu dydaktycznego (Kozłowska 2002).

Szkoły wyższe powinny więc wspierać inicjatywy studenckie, jak również inspirować młodzież do podejmowania różnej działalności. Udział w pracach samorządu studenckiego stwarza możliwości nabycia kompetencji komunikacyjnych, społecznych, sprawności organizacyjnej, kreuje odpowiedzialność, samorządność, umiejętność pracy w zespole, a także przyczynia się do wdrażania do odpowiedzialności. Wiedza praktyczna i sprawności nabyte w trakcie działalności w strukturach samorządu studenckiego znacznie wzbogacają przygotowanie do życia w społeczeństwie obywatelskim. Są przydatne zarówno w sferze zawodowej, jak i poza nią. Wielu pracodawców mocno ceni doświadczenia z działalności studenckiej, które często wiążą się z dodatkowymi preferencjami przy zatrudnieniu czy powierzaniu zadań zawodowych. Dotyczy to również innych obszarów działalności studenckiej, szczególnie pracy w studenckim ruchu naukowym, w kulturze studenckiej i w sporcie.

Zupełnie odrębną, stosunkowo nową formą aktywności polskich studentów jest wolontariat. Młodzież studencka swoją wrażliwość społeczną i chęć działania ujawnia w różnych formach bezinteresownego służenia ludziom potrzebującym pomocy. Dotyczy to w szczególności studentów kierunków społecznych, przy czym również studenci innych kierunków studiów podejmują pracę w ramach wolontariatu. Wolontariat przybliżyła studentom rzeczywistość społeczną, wymaga pełnej odpowiedzialności za podejmowane działania. W wielu przypadkach stanowi dobre przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej lub społecznej. W niektórych przypadkach doświadczenie pracy w ramach wolontariatu jest warunkiem zatrudnienia. Działalność ta stanowi ważny element doświadczenia praktycznego, oczekiwanego przez pracodawców obok przygotowania formalnego.

Wraz z upowszechnianiem się studiów wyższych należy się liczyć, że stają się one dostępne nie tylko osobom najwybitniejszym, lecz także tym wszystkim, którzy sprostać wymaganiom określonym w nowym systemie edukacji przez egzamin „nowej matury”. Rozszerza się więc znacznie liczba beneficjentów, których edukacja ustawiczna przebiega przez szkolnictwo

wyższe. W myśl postanowień Karty Bolońskiej (Magna 1998) uniwersyte-ty europejskie są zobowiązane do określenia swoich standardów edukacyjnych w celu osiągnięcia i utrzymywania określonego poziomu kształcenia. W ostatnich latach rolę centralnego weryfikatora jakości kształcenia spełnia w odniesieniu do uczelni polskich Państwowa Komisja Akredytacyjna, analizująca spełnianie niezbędnych wymogów kształcenia w ramach kierunków studiów.

Odrębnym, jednakże bardzo znaczącym zadaniem szkół wyższych jest stwarzanie klimatu współpracy, solidności i etycznego postępowania we wszystkich obszarach i sferach ich funkcjonowania. Absolwenci szkół wyższych stanowią, a w przyszłości w jeszcze większym stopniu stanowią będą kręgi liderów, kierowników i organizatorów życia społecznego i gospodarczego. Ukształtowana w trakcie studiów wysoka moralność absolwentów szkół wyższych może sprawić, że w przyszłości będzie ona kreowana wśród kręgów kierowniczych i tym samym wzorotwórczych i stanie się trwałą właściwością aktywności zawodowej we wszystkich zawodach i na każdym stanowisku pracy.

Duże możliwości może dać wdrożenie elastycznego systemu studiowania, prowadzącego do indywidualizacji ścieżek edukacyjnych. Stwarza to bowiem możliwość upowszechnienia indywidualnych programów studiów, tworzonych przez samych studentów. Będą one w rezultacie stanowiły etapy indywidualnych karier, realizowane już w trakcie studiów i ukierunkowane na przyszłe plany zawodowe, zdeterminowane własnymi możliwościami, osobistymi preferencjami i czynnikami regionalnymi. Otwiera to nowe możliwości przed wszystkimi studentami, jednakże szczególnie studentami najwybitniejszymi, którzy dzięki programom SOCRATES (wymiana międzynarodowa) i MOST (wymiana krajowa) mogą nie tylko indywidualnie planować rytm i ewentualnie zakres swoich studiów w macierzystej uczelni, lecz również miejsce studiowania. System punktów kredytowych ECTS stwarza bowiem możliwość gromadzenia punktów niezbędnych do zaliczenia semestru lub roku studiów również poza własną uczelnią, a nawet za granicą. Ma to duże znaczenie dla poznawania różnych szkół naukowych, stwarza szansę na studiowanie pod kierunkiem uznanych autorytetów naukowych w danej dziedzinie z innych środowisk, umożliwia poznanie innych środowisk i innych kultur. Tym samym, w najbliższej już perspektywie studia wyższe będą znacząco różnicować własny dorobek studentów nie tylko mierzony uzyskaną średnią oceną z przebiegu studiów czy oceną na dyplomie.

Przyznając kształceniu ogólnemu niekwestionowaną w szkolnictwie wyższym dominację nie można jednakże ignorować i zaniedbywać eduka-

cji praktycznej. Jej rola sprowadza się jednak głównie do wdrożenia do opanowywania kanonów postępowania praktycznego. Prowadzi do nabycia podstawowych sprawności w posługiwaniu się instrumentami danej dziedziny nauki czy jej specyficznej dyscypliny. Stanowiąc powinna ilustrację sposobów rozwiązywania problemów, a nie dostarczać uniwersalne recepty czy gotowe algorytmy, do których ograniczenie się może uczynić absolwenta bezradnym w obliczy nietypowych sytuacji problemowych, a te w życiu społecznym, gospodarczym, jak i w technice dominują.

W zakresie upracticznienia studiów, powiązania ich z praktyką gospodarczą i społeczną, kluczowym zadaniem jest dobra organizacja praktyk zawodowych. Można zauważyć w tym zakresie nowe zainteresowanie zakładów pracy; sami studenci również bardziej odpowiedzialnie do nich podchodzą, dążą do jak najlepszego wykorzystania swojego pobytu na praktykach w celu zweryfikowania swojego przygotowania, do podpatrzenia sposobów organizacji i wykonywania pracy przez pracowników. Wreszcie pobyt w zakładzie pracy dla wielu jest pomocny przy ukierunkowywaniu dalszej drogi rozwoju zawodowego. W wielu zawodach coraz popularniejszy staje się wolontariat, będący już nie tylko rezultatem społecznej wrażliwości, formą wypełnienia misji czy też postacią charytatywnego działania, lecz przede wszystkim sposobem nabywania doświadczenia i etapem kariery zawodowej, mocno sprzyjającym przemieszczaniu się do pożądanego miejsca pracy. W sferze praktyki wiele mogą uczynić studenckie biura karier, które swoim obszarem działania obejmują poradnictwo i pośrednictwo pracy, szkolenia i informowanie studentów o możliwościach zatrudnienia i o sposobach poruszania się na rynku pracy (Rutkowska 2003).

Zachodzące w edukacji wyższej przemiany zawarte zostały w strategii edukacyjnej Polski na lata 2007–2013 (Strategia 2005), a także regulowane są przez Prawo o Szkolnictwie Wyższym. Wpływ na nie mają m.in. ustalenia bolońskie, które zmieniają znaczenie i rolę kształcenia akademickiego w układzie edukacyjnym (Proces 2004). Podobnie jak system oświaty, stanowiąc ono zaczyna powszechne ogniwo edukacji, obejmujące coraz większą populację społeczeństwa. Szkoły wyższe dzięki wprowadzaniu wielostopniowości nauczania umożliwiają coraz częściej swoim studentom – w zależności od ich własnych indywidualnych preferencji – regulowanie czasu trwania studiów, ich przerywanie bądź przemieszczanie się głównie pomiędzy specjalnościami, a niekiedy również pomiędzy kierunkami kształcenia. Wielostopniowość, powszechnie realizowana w krajach Unii Europejskiej umożliwia przerwanie kształcenia po kolejnym zamkniętym jego etapie. Absolwent studiów licencjackich, mając już uzyskane wykształcenie wyższe zawodowe, ma możliwość podjęcia pracy i nabrania doświadczenia zawodo-

wego, a następnie możliwość nieskomplikowanego powrotu na drogę kształcenia, aby osiągnąć kolejny jego poziom. Tym samym studia stają się bardziej związane z praktyką i umożliwiają pełniejsze, bardziej świadome studiowanie, w wielu przypadkach znacznie wydłużające się w czasie. Wieloetapowość studiów umożliwia też racjonalizowanie kształcenia przez samego zainteresowanego, dokonywane przez pryzmat coraz pełniejszego poznawania siebie, jak i na skutek śledzenia rynku pracy, zachodzących na nim zjawisk i tendencji. Może to sprzyjać ukierunkowaniu studiów pod kątem konkretnych potrzeb świata pracy, jak też indywidualnych preferencji uczącego się.

Kolejnym ważnym kierunkiem przemian prowadzącym do podnoszenia mobilności zawodowej jest indywidualizowanie ścieżek całościowej edukacji. Wciąż jeszcze niektóre etapy edukacji, szczególnie na niższych poziomach kształcenia będą zbliżone programowo, jednakże i na nich już możliwe jest realizowanie niektórych treści lub zdobywanie sprawności przy uwzględnieniu indywidualnych uwarunkowań. Na kolejnych etapach stopień indywidualizacji wzrasta, jak również odnosi się do coraz większej części populacji uczących się. Największe możliwości indywidualnego, w pełni podmiotowego podejścia do nauki występują na studiach wyższych. W ostatnich latach szybko wzrasta liczba studentów podejmujących studia według indywidualnych planów i programów studiów. Realizują oni studia pod kierunkiem opiekunów naukowych, przy czym programy tych studiów są skonstruowane specjalnie dla nich. Uwzględniają zarówno zainteresowania studentów, jak i obszary badawcze nauczycieli akademickich, u których studiują.

Projektowane wprowadzenie w krajach zachodnich paszportów edukacyjnych ma dokumentować drogę edukacyjną trwającą przez całe życie, ukazując przy tym uzyskane przez ich posiadaczy zasoby własne, nabyte poprzez kształcenie niezależnie od tego, gdzie i kiedy było ono realizowane oraz w jakiej formie. Namiastką tej koncepcji jest suplement do dyplomu ukończenia studiów wyższych wydawany w polskich uczelniach od 2005 roku.

Strategiczny charakter ma planowane utworzenie do 2010 roku Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego. Koncepcja ta ma umożliwić swobodny przepływ studentów pomiędzy uczelniami Unii Europejskiej. Pozwoli to w przyszłości na studiowanie na różnych uczelniach – niezależnie od kraju, w którym się one znajdują – nie tylko całego programu studiów, lecz jego sekwencji czy nawet pojedynczych przedmiotów. To również prowadzi do indywidualizowania kształcenia i uelastycznia studia.

Szkolnictwo wyższe w Lubuskiem

Rozwój szkolnictwa wyższego, mający miejsce w Polsce po 1989, wyrażający się wzrostem liczby szkół wyższych, jak i liczby studentów w województwach Środkowego Nadodrza nie był tak dynamiczny. Dane na temat uczelni prowadzących działalność na terenie ziemi lubuskiej przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Szkoly wyższe na ziemi lubuskiej

Nazwa uczelni	Rok rozpoczęcia działalności	Miejscowość
Wyższa Szkoła Biznesu	1997	Gorzów Wlkp.
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa	1998	Sulechów
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa	1998	Gorzów Wlkp.
Uniwersytet Zielonogórski	2001	Zielona Góra
Wyższa Informatyczna Szkoła Zawodowa	2001	Gorzów Wlkp.
Zachodnia Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych	2002	Zielona Góra
Wyższa Szkoła Zawodowa	2003	Kostrzyn nad Odra
Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna	2004	Żary
Filie, Wydziały Zamiejscowe		
Zielonogórsko-Gorzowskie Wyższe Seminarium Duchowne (UAM Wydz. Teologiczny w Poznaniu)	1947	Gościkowo-Paradyż
UAM Wydział Teologiczny Sekcja w Gorzowie Wlkp.	1988	Gorzów Wlkp.
Instytut Wychowania Fizycznego (AWF w Poznaniu)	1971	Gorzów Wlkp.
Collegium Polonicum (UAM w Poznaniu)	1998	Słubice

Źródło: opracowanie własne.

Wzrastające zapotrzebowanie społeczne na wykształcenie wyższe również regionie lubuskim spowodowało większe zainteresowanie młodzieży studiami wyższymi, czego rezultatem stał się znaczny wzrost liczby studentów. Dotyczyło to w początkowym okresie przede wszystkim studiów zaocznych, które umożliwiły znacznej części pracujących uzupełnienie wykształcenia. Szczególnie liczne były zaoczne studia pedagogiczne dla nauczycieli będących absolwentami studiów nauczycielskich. Pomimo że obecnie studia te nie są już prowadzone, nadal studia zaoczne cieszą się dużym zainteresowaniem. Są one z jednej strony szansą dla osób, które z różnych powodów nie podjęły ich wcześniej, z drugiej stanowią alternatywną formę kształcenia dla młodzieży, pragnącej równocześnie studiować i pracować.

Pierwsza na ziemi lubuskiej inauguracja roku akademickiego odbyła się w 1965 roku w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Zielonej Górze. Przyjęto wówczas 120 studentów na studia dzienne oraz 90 na studia wieczorowe. Od tego czasu ma miejsce dynamiczny rozwój środowiska akademickiego na ziemi lubuskiej. W 2007 roku studia realizuje osiem szkół wyższych i cztery oddziały zamiejscowe. Na samym Uniwersytecie Zielonogórskim studia licencjackie stacjonarne rozpoczęły 1474 osoby, stacjonarne studia uzupełniające magisterskie – 316 osób oraz studia doktoranckie – 31 osób. Studia zaoczne pierwszego i drugiego stopnia podjęło 2285 osób.

W 2001 roku utworzony został Uniwersytet Zielonogórski. Powstał on w oparciu o Politechnikę Zielonogórską i Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Zielonej Górze, po spełnieniu wszystkich wymogów niezbędnych do powołania uniwersytetu. Wykorzystując specyfikę obu uczelni z których powstał, nadano uniwersytetowi unikalną w kraju strukturę organizacyjną. Utworzono w jego ramach trzy szkoły – Szkołę Nauk Humanistycznych, Szkołę Nauk Technicznych i Szkołę Nauk Ścisłych. W ramach każdej ze szkół znalazły się pokrewne sobie wydziały. Rozwój kadry naukowej Uniwersytetu Zielonogórskiego przedstawia tabela 2.

Przedstawione zestawienie ukazuje stabilizowanie się liczby nauczycieli akademickich na poziomie ponad tysiąca osób. Są to pracownicy związani z uczelnią, pracujący na niej na pierwszym etacie. Poprawia się struktura zatrudnienia nauczycieli akademickich. Ostatnie lata wskazują znacznie mniejszy wśród nauczycieli udział magistrów oraz wyraźny wzrost liczby pracujących doktorów. Jest to związane w dużym stopniu z możliwością rozwoju naukowego we własnej uczelni, dzięki posiadaniu uprawnień doktorskich i habilitacyjnych, co nie dotyczy jednak wszystkich dziedzin. Stabilna jest liczba doktorów habilitowanych, natomiast maleje liczba nauczycieli legitymujących się tytułem profesorów. Wiąże się to z kończeniem przez wielu profesorów aktywności zawodowej w związku z osiągnięciem wieku emerytal-

Tabela 2

Kadra Uniwersytetu Zielonogórskiego

Rok/ Tytuł	2000*	2001	2002	2003	2005	2007
Profesor	43	93	77	78	–	61
Doktorhabilitowany	148	173	160	153	–	166
Doktor	297	347	355	358	–	457
Magister	495	553	536	523	–	339
Razem	983	1166	1128	1112	–	1023

* łącznie PZ i WSP

nego. Jest to problem dotyczący większości środowisk naukowych w kraju, co sprawia, że skorzystanie ze wsparcia uczonych z innych ośrodków jest trudne. Stworzenie warunków do szybszego gromadzenia dorobku przez własnych doktorów habilitowanych może przyczynić się do poprawy sytuacji w tym zakresie.

W 2007 roku Uniwersytet Zielonogórski posiadał prawa do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego w trzech dyscyplinach naukowych i doktora w dwunastu dyscyplinach. Przez okres ostatnich trzech lat trzy kolejne takie prawa zostały uzyskane. Dane na ten temat przedstawione zostały w tabelach 3 i 4.

Tabela 3

Uprawnienia do nadawania stopnia naukowego **doktora habilitowanego** w Uniwersytecie Zielonogórskim

Dyscyplina	Wydział/Instytut	Uczelnie uzyskujące uprawnienia	Data uzyskania uprawnień
Elektrotechnika	Wydział Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji	UZ	25 VI 2001
Historia	Wydział Humanistyczny	WSP	29 I 2001
Matematyka	Instytut Matematyki	UZ	30 IX 2002

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Uprawnienia do nadawania stopnia naukowego **doktora**
w Uniwersytecie Zielonogórskim

Dyscyplina	Wydział/Instytut	Uczelnie uzyskujące uprawnienia	Data uzyskania uprawnień
Budowa i eksploatacja maszyn	Wydział Mechaniczny	PZ	1999
Budownictwo	Wydział Inżynierii Lądowej i Środowiska	WSI	1987
Elektrotechnika	Wydział Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji	WSI	1995
Filozofia	Instytut Filozofii	WSP	2000
Fizyka	Instytut Fizyki	UZ	2003
Historia	Wydział Humanistyczny	WSP	1994
Informatyka	Wydział Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji	UZ	2002
Matematyka	Instytut Matematyki	UZ	1998
Pedagogika	Wydział Nauk Pedagogicznych i Społecznych	WSP	1994
Astronomia	Instytut Astronomii	UZ	2005
Inżynieria środowiska	Wydział Inżynierii Lądowej i Środowiska	UZ	2004
Językoznawstwo	Wydział Humanistyczny	UZ	2007

Źródło: opracowanie własne.

Legenda:

PZ – Politechnika Zielonogórska

WSI – Wyższa Szkoła Inżynierska

WSP – Wyższa Szkoła Pedagogiczna

UZ – Uniwersytet Zielonogórski

Uczelnia zamierza uzyskać kolejne dwa uprawnienia doktoryzowania w roku akademickim 2007/08 oraz trzy następne do 2010 roku.

Od 2007 roku studia na Uniwersytecie Zielonogórskim prowadzone są na dziesięciu wydziałach w ramach 37 kierunków i 51 specjalności. W 2007 roku statusem studenta UZ legitymowało się 18 325 osób, w tym 11 162 na studiach dziennych. Znacznie rozwinęły się studia podyplomowe. W roku akademickim 2007/2008 na 29 studiach podyplomowych doskonalilo i uzupełniały swoje kwalifikacje 1273 osoby. Wybrane dane liczbowe o studentach przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Liczba studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego

Rodzaj studiów/ Rok	2001	2002	2003	2007
Stacjonarne	10 538	11 741	12 471	11 162
Niestacjonarne	12 594	11 521	10 861	7 163

Źródło: opracowanie własne.

Na uniwersytecie corocznie nieznacznie zmniejsza się liczba studentów studiów zaocznych. Wzrastająca dotychczas liczba studentów studiów dziennych w 2007 roku również zaczęła spadać. W roku powstania uczelni studiowało w niej nieznacznie więcej studentów dziennych niż zaocznych. Już w drugim roku doszło do niewielkiego przekroczenia stanu liczbowego studentów studiów stacjonarnych nad zaocznymi, natomiast w roku 2007 studentów dziennych jest o 3999 więcej niż studentów zaocznych. W porównaniu do zamierzeń zawartych w „Strategii Rozwoju Uniwersytetu do roku 2013” zarówno liczba studentów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych są znacznie mniejsze (patrz: tabela 6).

Wciąż problem stanowi proporcjonalne do potencjału naukowego i dydaktycznego rozmieszczenie studentów na wydziałach i kierunkach studiów. Wymaga to dobrej wiedzy o tkwiących w uczelni możliwościach w środowiskach uczniowskich i wśród rodziców. Warto jednak też zabiegać o wykorzystanie tkwiących w uczelni możliwości nauczania. Zarówno liczna kadra naukowa, jak też pokaźna baza dydaktyczna powinny być wykorzystane w miarę posiadanych możliwości. Konieczne jest w tym zakresie ścisłe współdziałanie z władzami lokalnymi, zacieśnianie więzi ze społecznością regionu. Jedynie wtedy Uniwersytet Zielonogórski ma szansę na pozostanie w elicie uniwersytetów polskich.

O poziomie naukowym uczelni świadczy kategoryzacja wydziałów prowadzona przez resort nauki i szkolnictwa wyższego. Na Uniwersytecie Zie-

Tabela 6
Przewidywana liczba studentów

Rok/ Rodzaj studiów	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Liczba studentów studiów dziennych	10 538	11 416	13 740	14 620	16 034	16 990	17 836	19 394	21 004	4 068
Liczba studentów studiów zaocznych	11 787	11 481	11 760	11 595	11 285	11 060	10 385	8 504	5 816	16 339
Łączna liczba studentów UZ	22 325	22 897	25 500	26 215	27 319	28 050	28 221	27 898	26 820	12 271

Źródło: projekt strategii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

lonogórskim w 2007 roku cztery wydziały uzyskały kategorię pierwszą, dwa – drugą, dwa – trzecią i jeden kategorię czwartą. Jest to najlepsza jak dotychczas ocena poziomu naukowego jednostek podstawowych uniwersytetu.

Współpraca z zagranicą koncentruje się na współpracy naukowo-badawczej i wymianie pracowników i studentów w ramach umów bilateralnych. Uniwersytet prowadzi systematyczną współpracę w tym zakresie z dwudziestoma partnerami z siedemnastu krajów, m.in. z Niemiec, Rosji, Ukrainy, Francji, Belgii, Chin, Brazylii. Indywidualne kontakty naukowe pracowników są dużo rozleglejsze i dotyczą m.in. uczelni w Austrii, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Francji, Niemiec, Rosji, Ukrainy. Corocznie na staże, konferencje, seminaria i wykłady wyjeżdża za granicę ok. 600 pracowników.

Wymiana naukowa dotyczy również studentów. Uczelnia w ramach realizacji programu Erasmus/Socrates w roku akademickim 2003/04 wysłała za granicę, głównie do Niemiec, Anglii, Francji i Holandii 39 studentów i 10 pracowników. W ramach wspomnianego programu na Uniwersytecie Zielonogórskim studiuje studenci z zagranicy. Uniwersytet intensywnie rozbudowuje swoją bazę dydaktyczną, poprawiając tym samym warunki studiowania i pracy naukowej.

W regionie, obok uniwersytetu duże znaczenie odgrywają także pozostałe uczelnie. Są wśród nich uczelnie teologiczne i świeckie, publiczne i prywatne, akademickie i zawodowe. Odpowiadają one swoją działalnością na potrzeby mieszkańców regionu, przede wszystkim młodzieży. Ich rozległa oferta edukacyjna adresowana jest do osób o różnych aspiracjach i zainteresowaniach, jak i możliwościach, co stanowi ich cenny walor. Przyczyniają się one do ożywienia i dynamizowania społeczności, w których działają (Zarządzenie 2003). Uczelnie te są atrakcyjne pod wieloma względami dla młodzieży z regionu lubuskiego i ich oferta cieszy się znacznym zainteresowaniem, czego dowodem jest wzrastająca liczba studentów podejmujących na nich studia. Funkcjonowanie wielu z nich jest wspierane przez nauczycieli akademickich z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Stanowi to również formę wkładu środowiska uniwersyteckiego w kształcenie na poziomie wyższym.

Literatura

- BAŃKA A. (1995), Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym, Poznań.
- BIAŁA KSIĘGA KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA (1997), Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa.
- BOGAJ A., KWIATKOWSKI S.M., SZYMAŃSKI M.J. (1998), Edukacja w procesie przemian społecznych, Warszawa.
- DZIEŃDZIURA K. (2001), O potrzebie kształcenia ustawicznego w sytuacji zmian cywilizacyjnych, „Zeszyty Naukowe” nr 7, Nauczanie w szkołach zawodowych w dobie integracji europejskiej, Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów, Wrocław.
- DELORSA J., RED. (1998), Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa.
- EDUKACJA narodowym priorytetem (1989), Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polsce Rzeczypospolitej Ludowej, Warszawa-Kraków.
- EDUKACJA w okresie transformacji (1993), Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce, Warszawa.
- FRĄTCZAK E. (1989), Droga życiowa. Biografia życiowa, rodzinna i migracyjna, Warszawa.
- GÓRNIWICZ J. (2002), Jakość kształcenia w szkole wyższej. Wprowadzenie do problematyki, [w:] Konstruowanie systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, red. J. Górniewicz, Olsztyn.
- KARGUL J. (2005), Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej, Wrocław.
- KOZŁOWSKA I. (2002), System doskonalenia i zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, [w:] Konstruowanie systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, red. J. Górniewicz, Olsztyn.
- MAGNA Charta uniwersytetów (1998), Bologna.
- MINISTERSTWO Edukacji Narodowej o reformie (1998), Warszawa.
- PRAWDA M. (1987), Cykl życia jednostki a wartość pracy, Warszawa.

- FIC D., RED. (1999), Problemy edukacji w okresie transformacji systemowej w Polsce, Zielona Góra.
- FIC M., DZIĘNDZIURA K., RED. (2003), Zarządzanie rozwojem lokalnym, Sulechów.
- PROCES Boloński i co dalej. Zbiór dokumentów (2004), Poznań.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (2001), Oblicza zmieniającej się współczesności, Kraków.
- ROKICKA M. (1995), Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej. Z badań nad ludnością dużego miasta, Łódź.
- RUTKOWSKA M. (2003), Poradnictwo zawodowe prowadzone przez Biura Karier jako odpowiedź wyższych uczelni na pogarszającą się sytuację studentów i absolwentów na rynku pracy, [w:] Instytucje pomocy w służbie ludziom, red. Z. Wołk, Zielona Góra.
- STRATEGIA rozwoju edukacji na lata 2007–2013 (2005), Warszawa.
- STRATEGIA rozwoju Uniwersytetu Zielonogórskiego do roku 2013 (projekt) (2004), maszynopis, Zielona Góra.
- STRATEGIA rozwoju województwa lubuskiego, Zielona Góra.
- SUPER D. (1984), Career and life development, [w:] Career choice and development, red. D. Brown, L. Brooks, San Francisco.
- WOŁK Z. (1998), Sytuacja zawodowa zielonogórczyków w latach dziewięćdziesiątych, „Studia Zielonogórskie”, t. 4.
- WOŁK Z. (2000) Kultura pracy, Sulechów.
- WOŹNICKI J. (2002), Szkoły wyższe w partnerstwie ze swoim otoczeniem, Warszawa.
- WROCZYŃSKI R. (1986), Pedagogika społeczna, Warszawa.
- www.menis.pl
- ZIELIŃSKA M. (1997), Kariery zawodowe studentów wyższej uczelni, Zielona Góra 1997.

Zdzisław Wołk

**UNIVERSITY PERFORMANCE
IN THE AREA OF ZIELONA GÓRA**

Abstract

The University of Zielona Góra is one of the youngest in the country but in the life of our city it plays a very important role with its academic and cultural potential. Its academic development is performed generally through its own efforts, which is a difficult task for a young university situated in the province of a country.

Although the University fulfils a lot of tasks stimulating city development, it faces plenty of difficulties, mainly economic ones. Overcoming them should be a priority for the city and the region. If not, the chance of keeping the status and the academic character of Zielona Góra might be wasted.

Ryszard Zaradny

POLITYKA OŚWIATOWA W ZIELONEJ GÓRZE W PIERWSZYM DZIESIĘCIOLECIU POWOJENNYM

Niezwykle istotnym i prestiżowym elementem programu lewicy bezpośrednio po wojnie była szeroko nagłaśniana idea stworzenia systemu oświaty zapewniającego objęcie edukacją wszystkie dzieci. Szkolnictwo miało być powszechne, jednolite i bezpłatne oraz stanowić punkt startu do awansu społecznego i kulturowego dzieci małomiasteczkowych, wiejskich i w ogóle z rodzin ubogich. Zadanie wydawało się tym bardziej ambitne, że w czasie wojny zginęło 16 520 nauczycieli (około 15%), a dalszych 10 tysięcy przebywało na emigracji¹. Dodajmy wszakże, że w czerwcu 1945 r. w Polsce czynnych zawodowo było 60 tysięcy nauczycieli, a ich „znaczna część [...] nie uznawała nowej władzy i czuła się nadal związana z Delegaturą Rządu na Kraj”². Jest to zaś zrozumiałe o tyle, iż do ZNP – wprawdzie „lewicującego”, lecz dalekiego od prosowieckiej lewicy – należało 50 tysięcy nauczycieli raczej związanych politycznie z SL lub PPS, podczas gdy do PPR wstąpiło zaledwie 250.

W tym czasie sytuacja materialna szkolnictwa i nauczycieli, podobnie jak i innych grup społecznych była katastrofalna. „Głos Nauczycielski” w roku 1946 pisał: „Niedożądanie, przeciążenie pracą brak odzieży i obuwia – wszystko to powoduje szerzenie się chorób wśród nauczycielstwa. [...] W niektórych szkołach z inicjatywy kół rodzicielskich wprowadzono opłaty w różnej wysokości. Opłaty te idą na remonty budynków szkolnych, zakup sprzętów, [...] opał, pomoce naukowe, utrzymanie porządku i dodatki do uposażenia nauczycieli. [...] Brak nauczycieli, angażowanie do pracy w szkolnictwie osób niewykwalifikowanych, przeciążenie pracą nauczycielstwa czynnego – wszystko to zahamowuje reformę szkolną lub tworzy jej karykaturalną namiastkę, a jedno i drugie w prostej drodze godzi w interesy demokracji”³ [w cytatach zachwano pisownię oryginalną – przyp. R.Z.].

¹Patrz: A. CZUBIŃSKI, *Dzieje najnowsze Polski 1944–1989*, Poznań 1992, s. 86. Są też poglądy, według których w czasie wojny Polska utraciła ogółem 30% nauczycieli. Por.: J. SZCZEPAŃSKI, *Oświata i wychowanie*, [w:] *30 lat gospodarki Polski Ludowej*, red. K. Secomski, Warszawa 1974, s. 310.

²A. CZUBIŃSKI, *op. cit.*, s. 310.

³K. MAJ, *Spoleczne skutki nędzy materialnej szkoły i nauczyciela*, „Głos nauczycielski”

Wagę pozyskiwania nauczycieli rozumiano wśród kół rządzących. W okólniku KC PPR z maja 1945 r. czytamy: „W agitacji przeciwko nielojalnym i wrogo wobec frontu demokratycznego występującym elementom należy wysuwać argument, że ociąganie się przedwojennych działaczy ZNP z zajęciem wyraźnego stanowiska wobec nowej rzeczywistości utrudniło i opóźniło proces budowy ZNP, a tym samym odbudowę szkolnictwa w ogóle, jak i rozwiązanie uposażeń i materialnego bytu nauczycielstwa. Należy się mocno przeciwstawiać temu, ażeby reakcyjni działacze pozostali w zarządach”⁴. Stąd preferowano tworzenie nowych kadr zawdzięczających nowej władzy swój awans społeczny, a więc gotowych popierać i realizować ich politykę. Kadre nauczycielską kształcono w liceach pedagogicznych, a jej słuchaczami była przede wszystkim młodzież wiejska i małomiasteczkowa. O rozmachu tych zamiarów świadczy wzrost liczby uczniów z 1850 w 1945 r. do 32 346 w 1947 r.⁵.

Rozszerzanie wpływów w ZNP przychodziło z trudem, bowiem w znacznej części nauczyciele nie byli przychylni – pomimo tradycyjnie lewicowego nastawienia – władzom komunistycznym pod patronatem radzieckim. To też istotnym było, z punktu widzenia władz, opanowanie struktur związkowych. Na posiedzeniu przedzjazdowym w październiku 1950 roku wyraźnie dawano temu dowód. Padały sformułowania dotyczące budowania podstaw socjalizmu w Polsce w oparciu o „ściśłą i braterską więź z Narodami Związku Radzieckiego”, o dokształcaniu ideologicznym nauczycieli, a wszystko to „pod kierunkiem Partii”⁶. Podobne słowa padały na Okręgowym Zjeździe w grudniu 1950 roku. W nowo wybranym 31-osobowym Zarządzie Okręgu ZNP 19 należało do PZPR i po 4 do ZSL, SD i bezpartyjnych⁷.

Szczególne preferencje awansu społecznego stosowane były wobec osób wywodzących się z ludności pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Wiodły ku temu dwie drogi: awansu zawodowego w postaci wysuwania ich na kierownicze stanowiska w gospodarce narodowej, zatrudnianie w administracji państwowej (jak też w wojsku i milicji) oraz uprzywilejowanie przy

1946, nr 20. Za: F. RYSZKA (red.), *Polska Ludowa 1944–1950. Przemiany społeczne*, Warszawa 1974, s. 435.

⁴PPR. Rezolucje, odezwy, instrukcje i okólniki Komitetu Centralnego, VIII 1944–XII 1945, Warszawa 1959, s. 162.

⁵A. CZUBIŃSKI, *op. cit.*, s. 89.

⁶APZG, Komitet Wojewódzki PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. ZNP – informacje 1951–1967, sygn. 1688. Protokół z odprawy Prezesów Oddziałów Powiatowych ZNP z dnia 13 X 1950 r.

⁷APZG, Komitet Wojewódzki PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. ZNP – informacje 1951–1967, sygn. 1688. Protokół z Okręgowego Zjazdu Sprawozdawczo-Wyborczego Związku Nauczycielstwa Polskiego w dniach 16–17 XII 1950 r.

rekrutacji do szkół średnich i wyższych, co miało zapewnić zmianę składu socjalnego inteligencji. O takich perspektywach kariery członkowie tych grup społecznych wcześniej mogli tylko pomarzyć. Zawdzięczając karierę „władzy ludowej” wcale nierzadko stawali się wobec niej w pełni dyspozycyjni⁸. Miarą przeobrażeń społecznych, związanych również z awansem społecznym, podjętych przez nową władzę było zlikwidowanie przeludnienia wsi⁹. Ta grupa społeczeństwa stanowiła zasadniczą część najuboższej ludności (ok. 19 mln)¹⁰, która najżywotniej była zainteresowana realizacją głoszonego przez lewicę programu. To ona w ostatecznym rachunku stanowiła – niezależnie od stopnia świadomości społecznej – podstawową bazę społeczną nowej władzy i zadecydowała o utrzymaniu przez nią władzy. Będąc najslabszą pod względem ekonomicznym i posiadanych kwalifikacji zawodowych, jak również często, wskutek migracji znajdując się w obcym sobie otoczeniu, najłatwiej godziła się z omnipotencją państwa, pomimo wiążących się z tym licznych niedogodności. Zapewniało im to, oprócz możliwości wspomnianego już awansu, niezbędny poziom bezpieczeństwa socjalnego i wzrost prestiżu społecznego.

Podobne cele przyświecały rozwiązaniom organizacyjnym w szkolnictwie wyższym. Chcąc zminimalizować straty wojenne kadr z wyższym wykształceniem, a zarazem stworzyć inteligencję bliską lewicy prosowieckiej, wprowadzono „wstępny rok studiów” (kursy obejmujące program 2-letniego liceum). Nabór prowadziły tzw. „Komisje Weryfikacyjno-Klasyfikacyjne”, których celem było „umożliwienie dalszego kształcenia się tym [...] co uczyli się w tajnych lub półtajnych kompletach, [...] drogą samokształcenia bądź też uczyli się w legalnych okupacyjnych szkołach zawodowych nie uzyskując formalnych uprawnień do szkół wyższych, tj. świadectwa ukończenia liceum lub świadectw równoważnych”¹¹. Ta ostatnia akcja nie w pełni przyniosła spodziewane efekty. Nierzadko bowiem potykała się o niechęć kadry profesorskiej do systemu wprowadzanego w Polsce i do zaniżania poziomu nauczania adekwatnego do możliwości kandydatów, a tym samym opór przed tworzeniem „pseudointeligencji”. Władze w rozwiązanie tego problemu zaangażowały Akademicki Związek Walki Młodych „Życie”, powierzając mu inicjatywę wprowadzenia nowej formy rekrutacji młodzieży robotniczej i chłopskiej na uczelnie poprzez organizację „kursów przygotowaw-

⁸Por. przykładowo: *Awans pokolenia. Pamiętniki i studia*, Warszawa 1964.

⁹Przeludnienie wsi w okresie międzywojennym szacuje się na 5–8 mln ludzi, czyli na 14–32% całej ludności. Por.: A. WERBLAN, *Przyczynek do genezy stalinizmu i reform poststalinowskich*, [w:] „Nowe Drogi” 1989, nr 1, s. 88.

¹⁰A. JEZIEŃSKI, *Spółczesność polskie po II wojnie światowej*, [w:] „Miesięcznik Literacki” 1988, nr 5, s. 92-100.

¹¹Za: J. SZCZEPAŃSKI, *op. cit.*, s. 438.

czych”. Większość ze słuchaczy miała ukończoną zaledwie szkołę podstawową. W przeciągu 6 miesięcy przerabiano program 4-letniego gimnazjum. W 1949 r. wprowadzono Uniwersyteckie Studia Przygotowawcze przeznaczone również dla absolwentów szkół podstawowych (w dwóch latach realizowano program szkoły średniej). Według Wł. Markiewicza nie miało to „decydującego wpływu na zmianę składu społecznego studentów Uniwersytetu, kreowanie tych instytucji jako pociągnięcia polityczne miało ogromne znaczenie ogólnospołeczne i wewnątrzuniwersyteckie. Akcentowało ono szczególnie wyraziście wolę nowego ludowego państwa podporządkowania całego systemu edukacji narodowej klasowej zasadzie równości i sprawiedliwości społecznej i w związku z tym postawa wobec placówek stanowiła poniekąd kryterium postępowości i demokratyzmu”¹².

Inną formą osiągnięcia założonej ilości wykształcenia własnych kadr było prowadzenie akcji naboru na wyższe uczelnie pod nadzorem partyjnym. Instrukcja zobowiązywała, aby organizacje partyjne „kierowały młodzież robotniczo-chłopską najbardziej uzdolnioną i uspołecznioną”. Ponawiano konieczność zwrócenia szczególnej uwagi przy wydawaniu zaświadczeń ubiegającym się o przyjęcia na I rok studiów. W każdym z nich musiały być „szczegółowo wymienione jego prace społeczne poparte dokładnie datami”. Podobne kryteria obowiązywały przy przyjęciach na kursy przygotowawcze i tak zwany „rok wstępny”¹³.

W Zielonej Górze taką komisję rekrutacyjną powołała Egzekutywa KM PZPR, w skład której wchodził przedstawiciel organizacji politycznych i społecznych, a jako podstawowe kryterium naboru określono pochodzenie społeczne i stosunek do władzy politycznej¹⁴.

Trudności z naborem według zalecanych kryteriów politycznych spowodowało, że w piśmie do KW PZPR sekretarz KC PZPR Edward Ochab zwracał uwagę na duży odsetek negatywnych opinii (zwanych świadectwami moralności), dotyczących rekrutacji na wyższe studia wystawione przez Powiatowe Komisje Rekrutacyjne. Przypominał jednocześnie, aby zgodnie z instrukcją partii, negatywne opinie wydawać tylko „elementom wrogim

¹²W. MARKIEWICZ, *Dzieje Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w latach 1945–1958*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu im. A. Mickiewicza 1919–1969*, Poznań 1972, s. 419.

¹³APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – pisma normatywne KC, KW PPR oraz administracji państwowej. 1945–1948, sygn. 81. Instrukcja Wydziału Propagandy w sprawie rekrutacji młodzieży na 1-szy rok studiów, roku wstępnego i kursu przygotowawczego.

¹⁴APZG, KM PZPR. Protokoły posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, kwiecień-czerwiec 1951, sygn. 55/IV/9. Protokół z dnia 12 IV 1951 r.

Polsce Ludowej na podstawie kryteriów politycznych, unikając oceny na podstawie li tylko pochodzenia klasowego”¹⁵.

Problemy kadrowe w szczególnie dotkliwy sposób dotykały miast typu Zielonej Góry, położonych na tak zwanych „Ziemiach Odzyskanych”, w których ludność była napływowa z różnych regionów kraju, często nastawiona nie na stałe osiedlenie się, tylko na „szaber”. Dlatego też korzystano z wszelkich możliwych okazji, aby pozyskiwać wykwalifikowane kadry. Nie posiadając możliwości kształcenia kadr we własnym zakresie, włączano się do podejmowanych różnego rodzaju akcji mających na celu wykształcenie, a raczej przyuczenie do wykonywania zawodu. WK PPS w Poznaniu informował o zorganizowanych formach działalności oświatowej, w ramach której działał dwuletni Uniwersytet Powszechny oraz Uniwersytet Powszechny nr 2 prowadzący roczne kursy: kreślarski I i II stopnia, księgowości, półroczny kurs handlowo-administracyjny, kurs maszynopisania i stenografii. Prowadzono także korespondencyjny kurs z zakresu gimnazjum i liceum¹⁶.

Okólnik WK PPS w Poznaniu z października 1946 roku informował o półrocznym kursie prokuratorskim organizowanym przez Ministerstwo Sprawiedliwości¹⁷. W następnym roku już informowano o trwającym 10 miesięcy kursie sędziowskim dla sędziów karnych w Szkole Prawniczej w Łodzi¹⁸. W lutym 1948 roku CKW PPS informował o organizowanym 10-miesięcznym kursie prokuratorskim i sędziowskim we Wrocławiu i 8-miesięcznym kursie prokuratorskim w Toruniu¹⁹. Kadry szkoliło także Wojsko Polskie. Podczas naboru do szkół oficerskich postawiono warunki, aby byli „rozgarnięci, sprytni i o dużej wartości moralnej”, a wymagane wykształcenie „nie niżej niż 7 klas szkoły podstawowej”²⁰.

¹⁵ APZG, Komitet Wojewódzki PZPR w Zielonej Górze. Kancelaria I sekretarza, sygn. 551. Pismo sekretarza KC PZPR do KW PZPR z dnia 27 VII 1950 r.

¹⁶ APZG, Referat Polityczno-Propagandowy PK PPS w Zielonej Górze. Pisma różne dot. działalności OM TUR, sygn. 43. WK PPS w Poznaniu Wydział Oświatowy z dnia 14 IX 1948 r. (L.dz. 4846/48).

¹⁷ APZG, Referat Kadr PK PPS w Zielonej Górze. Okólniki i pisma CKW i WK PPS oraz instytucji państwowych. 1946–1948, sygn. 45. Okólnik nr 129 WK PPS w Poznaniu z dnia 29 X 1946 r.

¹⁸ APZG, Referat Kadr PK PPS w Zielonej Górze. Okólniki i pisma CKW i WK PPS oraz instytucji państwowych. 1946–1948, sygn. 45. Pismo WK PPS w Poznaniu z dnia 7 X 1947 r.

¹⁹ APZG, Referat Kadr PK PPS w Zielonej Górze. Okólniki i pisma CKW i WK PPS oraz instytucji państwowych. 1946–1948, sygn. 45. Pismo CKW PPS z dnia 6 II 1948 r.

²⁰ APZG, Referat Kadr PK PPS w Zielonej Górze. Okólniki i pisma CKW i WK PPS oraz instytucji państwowych. 1946–1948, sygn. 45. Pismo RKU Krosno z dnia 20 III 1946 r.

Usilne zabiegi podejmowane przez władze przyniosły pożądaný efekt. W piśmie z 1 kwietnia 1952 roku informowano o poprawie składu społecznego młodzieży akademickiej, której odsetek młodzieży pochodzenia robotniczo-rolniczego w 1950 roku wynosił 62%, a w rok później – 64,2%. Niestety, poziom rekrutowanych absolwentów szkół średnich okazał się bardzo niski, o czym świadczyły „wyniki egzaminów wstępnych oraz pierwsze kolokwia i egzaminy w sesji zimowej”. Zmusiło to do prowadzenia nowej polityki naboru na wyższe uczelnie tworząc trzy grupy kandydatów. Preferowane były dzieci o odpowiednim pochodzeniu społecznym, dzieci przodowników pracy, natomiast ze środowisk określanych jako wrogie klasowo przyjmowani winni być tylko wyróżniający się zdolnościami i wynikami w nauce. Ponadto zwracano uwagę na zjawisko „kumoterstwa i protekcjonizmu”²¹.

Na poziom kształcenia decydujący wpływ miała kadra nauczycielska. Tej, jak wspomniano wcześniej, brakowało, co w szczególności dotyczyło regionów zachodniej i północnej Polski.

W roku szkolnym 1950/51 w Zielonej Górze do szkoły uczęszczało 2726 uczniów, z których aż 21% na pierwsze półrocze otrzymało oceny niedostateczne, zaś w drugim 15%. Jedną z przyczyn tak miernych efektów nauczania był wysoce niezadowalający poziom kadr. Na 61 etatów w szkolnictwie zielonogórskim obsadzonych było tylko 45. W związku z tym, według autorskiego pomysłu zielonogórskiego kuratora oświaty, zorganizowano 10-dniowy kurs nauczycielski dla absolwentów klas siódmych – członków ZMP, uzyskując w ten sposób 10 niewykwalifikowanych nauczycieli. W drugim półroczu zatrudnionych było już 59 nauczycieli. W kolejnym roku szkolnym osiągnięto już pełną obsadę (przybyło 13 młodych nauczycieli ZMP-ców) i na 62 nauczycieli ośmiu nie posiadało kwalifikacji (12,9%). Dostrzegając trudną sytuację szkolnictwa również w sferze materialnej, postanowiono pomóc poprzez powołanie 21 maja 1951 roku Miejskiej Komisji Obywatelskiej. Do jej zadań należało zabezpieczenie materialne funkcjonowania szkół, ich remontów, wyposażenie sal, zapewnienia podręczników uczniom czy też opału na zimę. Bardzo istotnym, ale niezwykle trudnym do wykonania problemem, jaki postawiono przed Komisją było zapewnienie mieszkań dla nauczycieli, wyposażenie ich w odpowiednie meble i opały.

Ocena wyników nauczania w roku szkolnym 1953/54 także nie wypadła korzystnie. Do zielonogórskich szkół uczęszczało 5481 uczniów, w tym do 6 szkół podstawowych – 3198 uczniów, do szkół licealnych – 1058 i do szkół zawodowych – 1225. Spośród nich promocji do następnej klasy nie otrzymało (nie licząc zdających jeszcze egzaminy poprawkowe) w szkołach podstawo-

²¹APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Okólniki i instrukcje KC 1950–1968, sygn. 1663.

wych około 10%, w liceach ogólnokształcących 11%, w Liceum Pedagogicznym 7% i w szkołach zawodowych 13%. Sytuacja w szkołach podstawowych przedstawiała się jeszcze gorzej przy rozbiciu na klasy nauczania początkowego (I–III) i starsze (IV–VII). W klasach młodszych nie promowano około 7%, natomiast w klasach starszych aż około 18%. Przyczyny były wielorakie. Począwszy od zbyt dużego obciążenia materiałem nauczania uczniów, przeciążenia pracą nauczycieli i braku dostatecznej ilości pomocy naukowych, do bardzo niekorzystnego środowiska, w jakim wychowali się uczniowie²². Ponadto już w sprawozdaniu z działalności samorządu terytorialnego za I kwartał 1949 roku monitowano, iż „najgorszą bolączką stanowi prostytucja na terenie szkół”. Obrazuje to powojenny stan dewastacji moralnej społeczeństwa²³.

Jak oceniano, w czerwcu 1953 roku w Zielonej Górze tylko 8% nauczycieli nie posiadało odpowiednich kwalifikacji merytorycznych. Nadal czuwano nad prawomyślnością kadry pedagogicznej. W tym czasie, w trakcie ruchu służbowego w szkolnictwie, zwolniono jedną nauczycielkę z LO za „klerykalizm, niemoralne prowadzenie się, słabe przygotowanie merytoryczne” oraz nauczyciela (także z LO), ponieważ „nie chciał realizować programu nauczania, bo był sprzeczny z jego przekonaniami religijnymi”²⁴.

Ze sprawozdania dyrektora Szkoły Przemysłowej przy PZPW nr 18 w Zielonej Górze w 1949 roku wyłania się obraz ówczesnego szkolnictwa zawodowego. Szkoła liczyła 102 uczniów, z tego 23 uczniów z rocznika 1930. Jak relacjonował dyrektor, „program ze wszystkich przedmiotów ma 2 tygodniowe opóźnienie, a to ze względu na niedostateczną frekwencję”. Rocznik 1930 w ogóle zaprzestał uczęszczać do szkoły, a pozostali uczęszczali nieregularnie. Dalej dyrektor pisał: „Nie sprzyja podniesieniu frekwencji w szkole fakt, że sale szkolne znowu nie są ogrzane. W nieogrzanej sali trudno wytrzymać niezbyt ciepło odzianej młodzieży, w zgrabiałej ręce trudno utrzymać przybory do pisania”. Natomiast pozytywnie oceniona została działalność samorządu szkolnego, który urządził zabawę szkolną, a dochód z niej „przeznaczono na oprawę książek biblioteki szkolnej”. Ponadto samorząd prowadził współzawodnictwo w nauce. Na szczególne podkreślenie zasługiwał fakt, że wszyscy uczniowie wstąpili do ZMP²⁵.

²² APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, lipiec-wrzesień 1954, sygn. 55/IV/22. Protokół z dnia 2 VII 1954 r.

²³ APZG, Miejska Rada Narodowa w Zielonej Górze. Sprawozdanie sytuacyjne o działalności samorządu terytorialnego za I kwartał 1949 r., sygn. 79. Sprawozdanie z dnia 2 IV 1949 r.

²⁴ APZG, Komitet Wojewódzki PZPR w Zielonej Górze. Posiedzenia Egzekutywy KW PZPR, sygn. 213. Protokół z dnia 24 VI 1953 r.

²⁵ APZG, KMiP PZPR w Zielonej Górze. Protokoły zebrań POP Szkoły Przysposo-

W szkole tej istniały jednak inne poważne problemy natury moralnej. Wezwana na zebranie Egzekutywy POP jedna jej członkini w związku z zarzutami, że na terenie szkoły bywa w stanie nietrzeźwym, odpowiedziała, że „wódki nie pije tylko piwo”. Dyrektor tłumaczył jej, iż „nie powinna tego robić przede wszystkim jako członek partii winna dawać przykład innym pracownikom”. W podobnym przypadku, dodatkowo dotyczącym przewodniczącego związków zawodowych, dyrektor stwierdził, że „ma poderwany autorytet wśród pracowników a przede wszystkim jako tow. partyjny tak nie powinien postępować, również jako przewodniczący Z.Z. nic nie robi po tej linii. Linia związkowa zupełnie nie na poziomie jest”²⁶.

Spowodowana wojną sześcioletnia przerwa w kształceniu młodzieży spowodowała liczne negatywne konsekwencje społeczne. Formą mającą przyczynić się do złagodzenia problemu oraz jednocześnie wykształcić kadry partyjne miało być utworzenie własnego gimnazjum i liceum dla dorosłych. KP PPR powołał osobę odpowiedzialną za ich organizację, a w sierpniu Komitet Obywatelski²⁷. Nie obyło się jednak bez kłopotów. We wrześniu I Sekretarz KP PPR informował KW PPR w Poznaniu, że „reakcja” posądza dyrektora tych szkół o współpracę z gestapo w Wilnie i fałszowanie weksli. W tym też czasie on sam skarżył się KP PPR, że nauczyciele z Państwowego Gimnazjum i Liceum odmówili mu współpracy, a dyrektor kazał mu znaleźć nowy lokal. W miesiąc później Kuratorium powiadomiło KP PPR o zawieszeniu w czynnościach dyrektora „społecznej” szkoły²⁸. Natomiast w marcu KP PPR wystosował do KW PPR w Poznaniu negatywną ocenę polityki kadrowej prowadzonej przez Kuratorium, stwierdzając: „Kuratorium zaśmiewa nam tę placówkę przysyłając nauczycieli z PPS lub bezpartyjnych tak, że nie ma wcale oblicza jakie powinno mieć gimnazjum, którego właścicielem jest KP PPR”²⁹. Ponieważ efekty dalece odbiegały od zamierzonych, 10 sierpnia

bienia Przemysłowego nr 19 w Zielonej Górze z załącznikami, 1949–1950, 1952, sygn. 54/55/X/41. Sprawozdanie z 1 III 1949 r.

²⁶APZG, KMiP PZPR w Zielonej Górze. Protokoły zebrań POP Szkoły Przysposobienia Przemysłowego nr 19 w Zielonej Górze z załącznikami, 1949–1950, 1952, sygn. 54/55/X/41. Sprawozdanie z 11 listopada 1950 r.

²⁷APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Pismo I Sekretarza KP PPR do Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego (L.dz. 190/26) z dnia 2 VIII 1946 r.

²⁸APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego z dnia 17 X 1947 r.

²⁹APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-

1948 roku KP PPR wystąpił z wnioskiem do Kuratorium o upaństwowienie „Prywatnego Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych PPR w Zielonej Górze”³⁰.

W 1953 roku powołano komisję do oceny pracy Szkoły Ogólnokształcącej TPD w Zielonej Górze, w którym program nauczania miał charakter świecki i pomyślany był jako przeciwwaga dla wpływów Kościoła na nauczanie i wychowanie młodzieży. Stwierdzono w niej, że „stan wychowania i nauczania w tej szkole był niezadowalający a atmosfera szkoły nie mobilizowała kolektywu nauczycielskiego i młodzieży do pracy”. Winą za ten stan rzeczy obarczono byłego dyrektora szkoły, który „okazał się perfidnym, głęboko zamaskowanym wrogiem”. Jedną z jego przewin było przyjmowanie do szkoły młodzieży, która „nie powinna znaleźć się w szkole TPD”. Jako przykład podano „córkę byłego obszarnika, obecnego właściciela komisju, o głębokich przekonaniach religijnych” oraz uczennicę, która była „związana bezpośrednio z klerem, grywa na organach i codziennie przed szkołą chodzi do kościoła”. Dyrektor przyjmował do szkoły, „mimo, że obowiązywała go czujność w właściwym przeprowadzeniu rekrutacji”. Ponadto rekrutację prowadził „bez analizy i porozumienia się z władzami szkolnymi i Partią” przyjmując młodzież, która nie znalazła miejsca w Liceum Handlowym. Doprowadziło to do sytuacji, w której „dzieci robotniczych mamy 47%, chłopskich około 10%, pracowników umysłowych 36%, inne zawody – 7%”. W ocenie komisji „ten przekrój socjalny młodzieży znajduje również swoje odbicie szczególnie w postawie uczniów, z których 80% pochodzi z domów sklerykalizowanych, a są klasy [...], gdzie tylko jedna uczennica [...] nie uczęszcza do kościoła”. Podobnie oceniano dobór i „ustawienie” grona nauczycielskiego, co „nie sprzyjało walce o naukowy światopogląd młodzieży”. Wśród nauczycieli byli także „młodzi ZMP-owcy” i gdyby udzielono im „właściwego i systematycznego instruktażu”, mogliby dobrze pracować. Dyrektor „nie uczynił nic, mimo możliwości, by pomóc nauczycielom w uzyskaniu mieszkań i konta do pracy”. Tak więc „świadomie i celowo łamał entuzjazm z jakim przyszli młodzi nauczyciele do pracy zrzucając odpowiedzialność za warunki bytowe nauczycieli, za które sam był odpowiedzialny”. Tym samym „wzbudził u grona fałszywą i niebezpieczną nieufność do władzy ludowej i partii”³¹.

wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Pismo Sekretarza KP PPR w Zielonej Górze do II Sekretarza KW PPR w Poznaniu z dnia 3 IV 1948 r.

³⁰APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Pismo z dnia 10 VIII 1948 r. (L.dz. 1287/48).

³¹APZG, Egzekutywa KW PZPR w Zielonej Górze, sygn. 209. Protokół z dnia 18 II 1953 r. Ocena pracy Szkoły Ogólnokształcącej TPD w Zielonej Górze.

Każda nowa władza dąży do uzyskania wpływu na kształcenie oraz wychowanie dzieci i młodzieży. W 1947 roku KW PPR w Poznaniu przesłał do KP PPR instrukcję zalecającą, aby w każdym mieście powiatowym był nauczyciel należący do PPR. W razie potrzeby deklarowano pomoc w przeniesieniu go „z terenu”, a KP PPR miały ułatwić nowemu nauczycielowi otrzymanie mieszkania. Jednocześnie (w terminie do 29 sierpnia 1947 roku) zobowiązano komitety do przesłania umotywowanych wniosków o „usunięcie nauczycieli szkodników”³².

Te tendencje w polityce kadrowej w szkolnictwie wyraźnie były zaprezentowane w piśmie dyrektora Szkoły Przysposobienia Przemysłowego nr 23 do KP PPR, w którym pisał wprost: „Po zwolnieniu mniej zaawansowanych i nieodpowiednich ludzi w przyszłości będę mógł przyjąć protegowanych przez Was”³³.

Przekazano także instrukcję dotyczącą wyborów do Związku Nauczycielstwa Polskiego, z zaleceniem, że „wybory nie mogą być w żadnym wypadku sprowadzone do mechanicznego oddania głosów na listy. Muszą one posłużyć dla rozwinięcia w masach nauczycielskich wielkiej akcji oświadczenia politycznego”. Instruowano, że na listy wyborcze, oprócz przedstawicieli partii PPR i PPS, powinni być „wciągnięci również bezpartyjni o przekonaniach demokratycznych”, a same wybory powinny odbywać się jawnie³⁴.

Na zebraniu ZNP w 1948 roku jedyny członek PPR wśród nauczycieli szkół powszechnych agitował, że „nauczyciel-demokrata nie może być apolityczny, gdyż u podstaw wielkich koncepcji politycznych jest światopogląd. [...] Nauczyciel-demokrata nie może być na tyle apolityczny, by nie oświadczyć, po której stronie barykady się znajduje. [...] W ZNP znaleźli się ludzie, którzy uprzednio trwali w organizacjach nauczycielskich zwalczających ZNP, co zaznacza się wybitnie w tut. okręgu”³⁵. W listopadzie 1948

³²APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – pisma normatywne KC, KW PPR oraz administracji państwowej. 1945–1948, sygn. 81. Instrukcja KW PPR dla I Sekretarza KP PPR (bez daty).

³³APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Pismo z dnia 24 VI 1947 r. (L.dz. 135/47).

³⁴APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – pisma normatywne KC, KW PPR oraz administracji państwowej. 1945–1948, sygn. 81. Instrukcja w sprawie wyborów do ZNP z dnia 4 XI 1947 r.

³⁵APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Protokół z zebrania nauczycieli szkół powszechnych ogniska ZNP w Zielonej Górze.

roku w powiecie zielonogórskim na 175 nauczycieli zaledwie 9 należało do PPR³⁶.

Ten stan rzeczy musiał niepokoić władze. W związku z tym, w sprawozdaniu z przebiegu egzaminów dojrzałości I Sekretarz KP PPR ocenił, że „byłoby niezmiernie wskazane aby inspektoraty szkolne w okresie wakacji lub krótko przed rozpoczęciem roku szkolnego zorganizowały 6-8 wykładów dla nauczycieli, w celu zapoznania ich z wymaganiami demokracji ludowej w stosunku do nauczyciela”³⁷.

Władze Polski Ludowej przywiązując dużą wagę do kontrolowania przebiegu procesu wychowawczego i edukacyjnego w szkołach, wykorzystywały do tego pozostające w ich gestii instrumenty administracyjne, o czym świadczy decyzja Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego, że „poza Zw. Harcerstwa Polskiego, do którego winna w zasadzie należeć młodzież szkół powszechnych, poza Polskim Czerwonym Krzyżem i Ligą Morską, prawo do działania w środowisku młodzieży szkolnej podległej pieczy Ministerstwa Oświaty mają tylko wymienione demokratyczne młodzieżowe Organizacje Ideowo-Wychowawcze”. Wcześniej, na podstawie pisma Ministerstwa Oświaty z dnia 2 czerwca 1947 roku do tych uprawnionych organizacji zaliczono: Związek Walki Młodych, OM TUR, Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici” i Związek Młodzieży Demokratycznej³⁸.

W walkę o pozyskanie „młodych dusz” prowadził także PPS. CKW PPS wystosował pismo mobilizujące nauczycieli do walki o „socjalistyczne oblicze inteligencji, o powiązanie jej z masami pracującymi w służbie dla Polski Ludowej”. W tym celu „ucząca się młodzież już na ławach szkolnych powinna zdobyć podstawy socjalistycznego poglądu, co nie tylko ułatwi jej naukę, lecz również przysposobi do przyszłej aktywnej działalności w życiu partyjnym i państwowym”. Przeciwwstawić się należało aktywnej działalności różnych kół klerykałnych przy jednoczesnym wsparciu działalności OM TUR³⁹. Niepokój ten był uzasadniony, bowiem na początku lat 50. spośród

³⁶APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Pismo Inspektora Szkolnego do I Sekretarza KP PPR z dnia 9 XI 1948 r.

³⁷APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – materiały dot. działalności szkolnictwa i organizacji oświatowo-wychowawczych na terenie powiatu. 1945–1948, sygn. 82. Sprawozdanie z przebiegu egzaminu dojrzałości w Państwowym Gimnazjum i Liceum w Zielonej Górze złożone przez I Sekretarza KP PPR (L.dz. 923/48).

³⁸APZG, Referat Propagandy KP PPR w Zielonej Górze. Materiały Sekcji Oświaty przy KP PPR – pisma normatywne KC, KW PPR oraz administracji państwowej. 1945–1948, sygn. 81. Pismo Kuratorium Szkolnego Poznańskiego Nr. O-21174/47.

³⁹APZG, Referat Polityczno-Propagandowy PK PPS w Zielonej Górze. Okólniki i pi-

zielonogórskich nauczycieli tylko siedmiu należało do PZPR, 23 do ZMP, a 40 było bezpartyjnych. Natomiast wśród uczniów szkół podstawowych 798 należało do harcerstwa, a poza tym do organizacji „obligatoryjnych”: Koła Odbudowy Warszawy – 798, TPP-R – 764 i PCK – 1225⁴⁰.

Problemem, na który ówczesne władze także zwracały baczną uwagę, były Komitety Rodzicielskie. Z punktu widzenia władzy problem był o tyle istotny, gdyż wielokrotnie zwracano uwagę na nieprzychylnie zachowania nauczycieli. Toteż zobowiązano I Sekretarza KW PZPR do nadzorowania wyborów nowych komitetów rodzicielskich o takim składzie, który gwarantowałby ograniczenia wpływów klerykalnych w szkole. Zalecano zorganizowanie przed wyborami zebrań aktywu społecznego danej szkoły „zasługującego na zaufanie” w celu omówienia przebiegu zebrań wyborczych i wytypowania kandydatów do komitetu⁴¹. Rok później ukazało się zarządzenie Ministra Oświaty zmieniające regulamin Komitetów Rodzicielskich. Pozwalał teraz ingerować władzom oświatowym w prace Komitetów⁴². W kolejnym roku Sekretarz KC, E. Ochab zwracał ponownie uwagę „na dalsze polepszenie składu Komitetów Rodzicielskich i wyeliminowanie z nich elementów wrogich”⁴³.

Zgodnie z zaleceniami władz, skład Komitetów był uzgadniany z odpowiednimi komitetami partyjnymi. W 1952 roku KM PZPR tak bardzo zaabsorbował się tworzeniem struktur Frontu Narodowego, że najwyraźniej przegapił moment wyborów do Komitetów Rodzicielskich. Toteż w marcu następnego roku uważał się, że „nikt nie przychodził uzgadniać kandydatury”, a ich składy pod względem politycznym i społecznym nie były właściwe. Na nowo wybranych 231 członków Komitetów tylko 76 było członkami PZPR (32,9%), a aż 150 bezpartyjnych (prawie 65%). Pochodzenie społeczne także nie było „słuszne”, bowiem 92 (niecałe 40%) było pochodzenia robotniczego

sma WK PPS, pisma normatywne władz oświatowych oraz RTPD i ChTPD, wykazy nauczycieli członków PPS, Zarządu Powiatowego, ZNP i pisma różne dot. oświaty. 1945–1948, sygn. 42. Pismo WK PPS z dnia 20 XII 1947 r. (L.dz. 9774/47).

⁴⁰APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, październik-grudzień 1951, sygn. 55/IV/11. Protokół z dnia 25 X 1951 r.

⁴¹APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Okólniki i instrukcje KC 1950–1968, sygn. 1663. Pismo do I Sekretarza KW PZPR z dnia 21 X 1950 r.

⁴²APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Okólniki i instrukcje KC 1950–1968, sygn. 1663. Zarządzenie Ministra Oświaty i Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z dnia 15 X 1951 r. (Nr II P- 7600/51 r.) w sprawie zmiany Regulaminu Komitetów Rodzicielskich.

⁴³APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Okólniki i instrukcje KC 1950–1968, sygn. 1663. Pismo do I sekretarza KW PZPR z dnia 13 IX 1952 r. (L.dz. 1264/52/ośw.).

a 119 wywodziło się z inteligencji pracującej. Ogólnie oceniano pracę Komitetów negatywnie, gdyż – po pierwsze – „aktywnie pracuje nie więcej niż 50% członków” oraz – po drugie – dla nich „nie są najistotniejszymi zagadnieniami pracy” kwestie jak: aby „młodzież nie opuszczała lekcji i nie spóźniała się do szkoły, troska o ochronę młodzieży od złych wpływów, chuliganów, wroga klasowego”. Jako szczególnie negatywny przykład podano sytuację w Szkole Muzycznej, w której w Komitecie Rodzicielskim znajdowały się „osoby powiązane z burżuazją”. Tam rodzice 31 uczących się dzieci należeli do inteligencji, a wśród nich „na pewno znajdują się kupcy”. W ocenie partii ze Szkoły Muzycznej „prywatna inicjatywa zrobiła sobie swoje podwórko, przez co odbija się to na naszej kulturze. Gdyż w takim środowisku wychowani będą spaczać naszą ludową muzykę”. Tam też „kadra profesorska jest przestarzała, posiadająca w pewnym stopniu багаż burżuazyjny”.

Podobnie wyglądała sytuacja w przedszkolach, gdzie na 44 nowo wybranych członków Komitetów Rodzicielskich tylko 10 było w PZPR, a 33 bezpartyjnych. Wytykano także dwulicowość niektórym członkom partii posyłającym swoje dzieci do przedszkola prowadzonego przez „Caritas”, „gładząc się tym samym na wychowanie dziecka w duchu klerykalnym”⁴⁴.

Problemem była też niska frekwencja rodziców na zebraniach klasowych w szkole. Toteż oceniając działalność Komitetów Rodzicielskich w 1954 roku jako sukces uznano wzrost frekwencji rodziców z 70 do 90%. Świadczyło to niewątpliwie o większym zainteresowaniu rodziców szkołą i wykształceniem swoich dzieci⁴⁵.

Oceniając przebieg wyborów komitetów rodzicielskich zwracano uwagę na wpływy klerykalne, w szczególności w placówkach kościelnych. Toteż dziwić nie może ocena, że „szczególnie niedbale były opracowane referaty w przedszkolach ‘Caritas’ w Zielonej Górze. Wygłaszając je kierowniczki tych przedszkoli celowo usiłowały pominąć milczeniem nasze budownictwo socjalistyczne i program wyborczy Frontu Narodowego”⁴⁶. W tym czasie w Zielonej Górze działało 10 przedszkoli, w tym jedno TPD, cztery zakładowe, jedno państwowe, jedno UBP i trzy Caritasu. Na 25 osób personelu tylko sześć miało odpowiednie kwalifikacje. Jednocześnie zarejestrowanych było 89 pełnych sierot, które wychowywały się w 79 rodzinach zastępczych⁴⁷.

⁴⁴ APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, styczeń-marzec 1953, sygn. 55/IV/16. Protokół z dnia 5 III 1953 r.

⁴⁵ APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, październik-grudzień 1954, sygn. 55/IV/23. Protokół z dnia 28 XII 1954 r.

⁴⁶ APZG, Egzekutywa KW PZPR w Zielonej Górze, sygn. 208. Protokół z dnia 12 XI 1952 r. Ocena przebiegu wyborów do Komitetów Rodzicielskich.

⁴⁷ APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy

Stałym problemem dla władzy ludowej był wpływ Kościoła na proces edukacyjny i wychowawczy uczniów. Starano się wykorzystać każdą okazję do ograniczenia tego wpływu. W 1954 roku usunięto katechezę z programu nauczania szkół zawodowych, motywując to niskim zainteresowaniem ze strony uczniów (5%)⁴⁸.

Wiele młodzieży uczącej się mieszkało w internatach, w których panowały trudne warunki. Generalnie Domy Dziecka i Młodzieży w Zielonej Górze, jak oceniano, zapewniały stosunkowo dobre zaplecze gospodarcze i kulturalne. W placówkach tych upatrywano szanse na prowadzenie „uświadamiania politycznego” i pozyskiwania poparcia młodzieży dla socjalistycznego systemu. Toteż wszelkie odstępstwa i niedociągnięcia w pracy ideologicznej były napiętnowane. Krytyce poddano sposób prowadzenia procesu wychowawczego młodzieży stosowany w Państwowym Domu Dziecka w Zielonej Górze, a właściwie jego brak. Zarzucano kierownictwu i wychowawcy, że nie organizują zajęć świetlicowych w wolnym czasie od nauki i pracy⁴⁹.

Nie brakowało jednak bardzo negatywnych przykładów funkcjonowania tych placówek. Wykazała je kontrola przeprowadzona w internatach szkolnych, która pomimo kłopotów z frekwencją w samej komisji, wniosła wiele zastrzeżeń. W najbardziej drastycznym przypadku Komisja postanowiła zamknąć z dniem 30 czerwca 1951 roku internat przy Państwowym Liceum Przemysłu Odzieżowego w Zielonej Górze ze względu na urągające warunki mieszkaniowe. Dziewczęta mieszkaly na strychu i w piwnicy po dwie na jednym łóżku⁵⁰.

Bardzo krytyczne uwagi zawarto w protokole z kontroli Domów Młodego Robotnika. Przeważały opinie o brudzie w pokojach, zapluskwieniu łóżek, złych warunkach sanitarnych, kiepskim wyżywieniu. Młodzież ta osiągała w większości bardzo słabe wyniki w nauce, nawet do 80% miało oceny niedostateczne. To było też główną przyczyną słabej pracy, gdyż aż 50% absolwentów wykonywało tylko 50% normy, a tylko 2% ponad 100% normy („Polska Wełna”). Jako przyczynę wskazywano słabe przygotowanie zawo-

KM z załącznikami, październik-grudzień 1951, sygn. 55/IV/11. Protokół z dnia 25 X 1951 r.

⁴⁸APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Okólniki i instrukcje KC 1950–1968, sygn. 1663. Notatka w sprawie uzasadnienia usunięcia nauki religii z planów lekcyjnych szkół zawodowych z dnia 20 VIII 1954 r. (ściśle tajne nr 0374).

⁴⁹APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Informacje o domach dziecka i młodzieży, internatach szkolnych. DMR 1950–1955, sygn. 1684. Analiza pracy Domów Dziecka i Młodzieży na terenie woj. zielonogórskiego (1952).

⁵⁰APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Informacje o domach dziecka i młodzieży, internatach szkolnych. DMR 1950–1955, sygn. 1684. Sprawozdanie z Wojewódzkiej Komisji Kontroli Burs i Internatów Szkół Zawodowych.

dowe i bumelanctwo. Dodatkowo, na co wskazywano już wcześniej, procederem nagminnym było pijaństwo i palenie papierosów wśród uczniów⁵¹. Krytyczną opinię o DMR potwierdzały również kontrole przeprowadzone przez związki zawodowe. Ocena dotycząca DMR przy Lubuskiej Fabryce Zgrzeblarek była przytłaczająca: „Panują bardzo prymitywne warunki, brak w nich wielu elementarnych wygód, nie ma pracy oświatowej i kulturalnej”, a także „nie jest regularnie zmieniana bielizna pościelowa [...] na każdym kroku widać brud i niechlujstwo, tak np. podłogi na korytarzach i w sypialniach myte są raz na wielkie święto, brudne są szyby kuchenne, słoma w siennikach ze starości zdążyła zamienić się w sieczkę [...] takie warunki są sprzymierzeńcami robactwa”⁵².

W listopadzie 1950 roku przeprowadzono lustracje w przyzakładowych internatach. Wnioski z nich także były przygnębiające. W Domu Młodego Robotnika przy Zaodrzańskich Zakładach Przemysłu Metalowego, w którym mieszkały 92 osoby, stwierdzono ogólny brud i zły stan sanitarny obiektu. W dużej mierze wina leżała po stronie mieszkańców, którzy najwyraźniej nie prezentowali zbyt dobrej ogłady i kultury, o czym świadczy między innymi fakt, że „wielu absolwentów leżało w łóżkach w roboczej brudnej koszuli i spodniach”, posiłki ze stołówki przynoszone były do pokojów, co powodowało „zaśmiecanie i nie zdrowe zapachy gdyż często niedojedzone posiłki stoją po kilka godzin”. W celu zmiany sytuacji KM PZPR zalecił „spowodowanie odwołania dotychczasowego kierownika internatu oraz wytypowanie na to stanowisko towarzysza posiadającego pewien poziom ideologiczny”⁵³.

W tym samym dniu kontrolę przeprowadzono także w internacie żeńskim przy „Polskiej Wełnie”. Mieszkało w nim 141 osób. Dzień wcześniej zwolniona została kierowniczka internatu, a sprzątaczką jeszcze wcześniej, bo we wrześniu. Ogólny stan sanitarny był jeszcze gorszy niż w internacie zastalowskim: „Śmieci są pozamiatane za szafy lub pod łóżka, kosze jeśli są to zapchane różnymi śmieciami i okrawkami chleba i kartofli co powoduje niemiły zapach. Woda od mycia w miednicach brudna stoi cały dzień

⁵¹ APZG, KW PZPR w Zielonej Górze. Wydział Oświaty. Informacje o domach dziecka i młodzieży, internatach szkolnych. DMR 1950–1955, sygn. 1684. Protokół z kontroli Domu Młodego Robotnika przy „Polskiej Wełnie” w dniu 8–9 I 1951 r.; Sprawozdanie z bursy (dla absolwentów fabryki „Zgrzeblarek”) w DMR; Sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji PDM.

⁵² APZG, KW PZPR, Wydział Organizacyjny, sygn. 752. Sprawozdanie Zarządu Okręgowego Związków Zawodowych Metalowców w Zielonej Górze o sytuacji w Domach Młodego Robotnika z dnia 28 VII 1952 r.

⁵³ APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, październik-grudzień 1950, sygn. 55/IV/7. Sprawozdanie z przeprowadzonej lustracji w internacie w Domu Młodego Robotnika w dniu 29 XI 1950 r.

również i w wiadrach. Pewna ilość absolwentek śpi pod kocami nie powleczonymi a powłoki czyste wyprane leżą w szafkach. Ubikacje wszystkie zapchane, kał do kanalizacji nie odchodzi, wylewa się wszystko na podłogę, podłoga zalana, że miejscami przejść nie można to powoduje niemiły zapach na cały budynek, miski klozetowe porozbijane, absolwentki same sprzątać nie chcą ponieważ opłacają za utrzymanie całkowite i sprzątanie”. Kierownictwu także postawiono zarzut, iż „nie prowadzi żadnego życia politycznego”. Tłumaczono się tym, że lokatorki „nie chcą wysłuchiwać żadnych pogadank politycznych. Bywały wypadki, że były wywieszane afisze o życiu w radzieckich kołchozach, to zostały częściowo pozrywane, sprawców nie wykryto”. Charakterystyczne, że spośród wychowawczyń bardziej lubiana była ta, która „prowadziła z nimi życie więcej religijne nic nigdy nie wyrażała się przeciwko kościołowi”. Zwrócono uwagę, że „absolwentki prowadziły niemoralne życie wychodziły na całe noce lub przychodziły późną nocą, przy pomocy organów MO stan ten zlikwidowano”⁵⁴. Kierowniczka odnosiła się do lokatorek niewłaściwie, nazywając je „pijaczkami i kurwami”. Nie było także świetlicy i biblioteki, a wizytujący internat określił „ogromną salę z cementową podłogą” jako ujeżdżalnię⁵⁵.

Znacznie bardziej pozytywną opinię wydano o Państwowym Domu Młodzieży, w którym bezpośrednio zamieszkiwało 36 wychowanków i 25 mieszkało w internacie szkół zawodowych–licealnych. PDM posiadał własne 35-hektarowe gospodarstwo rolne i 5 hektarów ogrodu, dzięki czemu było samowystarczalne. Nie wnoszono zastrzeżeń co do stanu gospodarki i higieny ośrodka. Jedynym mankamentem było wychowanie polityczne⁵⁶.

Analiza funkcjonowania DMR pięć lat później wskazała, że w wielu przypadkach sytuacja nie uległa poprawie. Ponownie pojawiły się zarzuty o brudzie w kuchni i jadalni, potrawy były mało kaloryczne i bez jarzyn, ponadto „w beczce z ekstratem pomidorowym znaleziono szczura. Sprawa ta jednak początkowo została zatajona i przez kilka miesięcy ekstrat pomidorowy był używany do konsumpcji”. Zdarzały się też pozytywne sytuacje, czego przykładem był DMR Zgrzeblarki. Organizowano tam po pracy dys-

⁵⁴APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, październik-grudzień 1950, sygn. 55/IV/7. Sprawozdanie z przeprowadzonej kontroli w internacie żeńskim przy Zakładzie „Polskiej Wełny” w dniu 29 XI 1950 r.

⁵⁵APZG, Zarząd Wojewódzki ZMP w Zielonej Górze. Działalność ZMP wśród młodzieży robotniczej, 1950-56, sygn. 92. Notatka w sprawie warunków mieszkaniowych absolwentów SPP w Zielonej Górze (1950 r.).

⁵⁶APZG, KM PZPR. Protokoły posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, styczeń-marzec 1951, sygn. 55/IV/8. Sprawozdanie z przeprowadzonej kontroli w Państwowym Domu Młodzieży w Zielonej Górze z dnia 22 II 1951 r.

kusje nad książkami, filmami czy wieczorki taneczne⁵⁷.

Problemem, z którym w tym czasie nadal nie uporano się, był analfabetyzm. W Zielonej Górze zarejestrowanych ich było 432 analfabetów. Nauczaniem na kursach objętych było 234, nauczaniem indywidualnym 92, a zwolnionych z nauczania 106. 231 ukończyło kurs nauczania początkowego. W roku 1953 zarejestrowanych było nadal 80 analfabetów. W przeciągu roku nauczono czytać i pisać zaledwie 10 osób⁵⁸. Objęte one były nauczaniem na kursach zamkniętych, to znaczy młodzież szkolna chodziła do ich domów „w celu prowadzenia nauczania”. Osoby te jednak bardzo niechętnie podchodziły do nauki i uskarżano się, że „nieraz przed młodzieżą zamykają drzwi”. Wydział Oświaty w celu pełnego zewidencjonowania ich wszedł w porozumienie z Biurem Wydawania Dowodów Osobistych, które w razie stwierdzenia analfabetyzmu przekazuje ich dane do Wydziału⁵⁹.

Bardzo trudna sytuacja społeczna i materialna oraz kłopoty z wykształconą kadrą fachowców stwarzały konieczność podjęcia działań niekonwencjonalnych. Po wojennej traumie brakowało nie tylko wykwalifikowanych kadr gwarantujących szybką odbudowę kraju, ale przede wszystkim nauczycieli zdolnych do wykształcenia nowych kadr. Kumulacja tych trudności występowała w drastycznej postaci na tak zwanych Ziemiach Odzyskanych.

Tutaj, w tym także w Zielonej Górze, z powodu braku nauczycieli do zawodu dopuszczano młodych ZMP-owców po kilkudniowych kursach. To musiało odbić się na wynikach nauczania i poziomie kształcenia.

Sytuację komplikowało dążenie „nowych władców” do nie tylko odtworzenia nowych kadr i inteligencji, ale do stworzenia swojej ideowej kadry. Poprzez kursy dokształcające, skrócone formy kształcenia – w oparciu o rekrutację polityczną – przygotowywano kadry dla „nowej” Polski.

Tak jak każda władza, szczególnie opierająca się na odmiennej aksjologii od dotychczasowej, dąży do kontroli procesu wychowania młodzieży i wszelkimi środkami eliminuje konkurencyjne systemy. Toteż pilnie baczono, aby ograniczać wpływ Kościoła katolickiego na proces wychowania. Starano się eliminować nauczycieli o postawach klerykalnych, ograniczać możliwości kształcenia dzieci ze środowisk „obcych klasowo”, a także kontrolować

⁵⁷ APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, kwiecień-czerwiec 1955, sygn. 55/IV/25. Protokół z dnia 3 VI 1955 r.

⁵⁸ APZG, Komitet Miejski PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z posiedzeń Egzekutywy KM z załącznikami, lipiec-wrzesień 1954, sygn. 55/IV/22. Protokół z dnia 20 VIII 1954 r.

⁵⁹ APZG, KMiP PZPR w Zielonej Górze. Protokoły z zebrań POP Zarządu Miejskiego, Prezydium MRN w Zielonej Górze z załącznikami, sygn. 54/55/X/29. Protokół z dnia 10 IV 1953 r.

komitety rodzicielskie w szkołach. Powołano szkołę o programie świeckim (TPD) i szkołę pod auspicjami partii o statusie społecznym. Efekty tych zabiegów były skromne, gdyż nie osiągnęto na tych polach satysfakcjonujących ówczesne władze rezultatów. Nauczyciele, chociaż tradycyjnie raczej prezentowali postawy lewicowe, to jednak zaledwie w pojedynczych przypadkach wstępowali do partii.

Istotnym elementem tego procesu były warunki materialne. W bursach w wielu przypadkach panowały skandaliczne warunki, które wzmocniały negatywne skutki wynikające z chaosu wojennego. Sytuacja ta wywarła piętno w postaci degrengolady moralnej. Na porządku dziennym występowały takie zjawiska, jak pijaństwo, przemoc i prostytutka.

Ryszard Zaradny

**EDUCATIONAL POLICY IN ZIELONA GÓRA
IN THE FIRST POST-WAR DECADE**

Abstract

A very difficult social and material situation as well as problems with qualified professional manpower created the necessity to look for unconventional solutions. After the war trauma there was a shortage not only of professional manpower securing the reconstruction of the country, but first of all the lack of teachers being able to educate the new human resources. The difficulties were cumulated in the so-called Regained Territories.

In this area, including Zielona Góra, due to the shortage of teachers, the profession was open to young members of *ZMP* – the Association of Polish Youth, who took part in preparatory teaching courses lasting only few days. This had to have an impact on the quality of teaching and the level of learning.

The situation was complicated by the new authorities' pursuit not only to reconstruct the manpower, but also to create their new ideological human resources. The new human resources were being prepared within training courses and shortened forms of education after political recruitment. Every power, especially axiologically different from the former one, aspires to control the process of education and uses all sources to eliminate the competitive systems. It was important to limit the influence of the Catholic Church on education, to eliminate teachers with the pro-clerical attitude, to constrain the possibilities for educating children from the antagonistic social class and to control school parent committees. Schools with a secular curriculum (*TPD* – the Society of the Friends of Children) and under the party's auspices were set up. The results were not impressive as the outcomes satisfying the authorities were not achieved. Although generally the teachers represented the left political attitude, only few of them were joining the party.

The material conditions were a crucial element of the process. The dormitories offered appalling conditions strengthening the negative impact of the post-war chaos. The situation left a mark in the form of moral degradation. Alcoholism, violence and prostitution were widely spread.

Ewa Narkiewicz-Niedbalec

OFERTA EDUKACYJNA DLA MŁODZIEŻY W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM

Jedną z cech współczesnych systemów edukacyjnych w krajach europejskich, Ameryki Północnej i tych, które przyjęły „zachodnie” wzory organizowania szkolnictwa jest obowiązek szkolny, który realizować mają dzieci i młodzież do ustawowo określonego wieku. W Polsce obowiązkiem szkolnym do 1989 r. objęte były dzieci od 7. do 16. roku życia. Obecnie obowiązkowa jest sześcioletnia szkoła podstawowa i trzyletnie gimnazjum, czyli nauka trwająca 9 lat. Obowiązkowe nauczanie zlikwidowało w zasadzie problem analfabetyzmu. Z badań Zbigniewa Kwiecińskiego (2002) przeprowadzonych w 1972, 1986 i 1998 roku wynika, iż w latach 70. szkołę podstawową opuszczało 36% młodzieży, która miała kłopoty z czytaniem tekstu i jego rozumieniem. W latach 80. i 90. odsetek ten wynosił około 25%. Osoby te Kwieciński nazywał funkcjonalnymi analfabetami i półanalfabetami.

W latach 70. do szkół zawodowych trafiało 60% młodzieży, do techników dwadzieścia kilka procent, a do liceów ogólnokształcących kilkanaście. Zmiany w strukturze przyjęć do szkół średnich rozpoczęły się od początku lat 80. Dane z tabel 1a i 1b pokazują, iż z roku na rok zmniejszała się liczba uczniów trafiających do szkół zawodowych z 54% w roku szkolnym 1980/81 do 13%¹ w roku 2004/2005. Wzrastała natomiast systematycznie liczba uczniów kształcących się w liceach ogólnokształcących: z 18% do 42%. Zmiany te są następstwem przemian, jakie dokonały się w sferze polityczno-ekonomicznej po 1989 roku w Polsce i innych krajach środkowoeuropejskich. Po pierwsze, zlikwidowano wiele przyzakładowych szkół zawodowych, które wcześniej kształciły na potrzeby wielkoprzemysłowych zakładów i fabryk. Duże zakłady pracy zwalniały pracowników i nie były zainteresowane przyjmowaniem absolwentów nawet własnych szkół. Wskazywano równocześnie na anachroniczny system kształcenia zawodowego, który był funkcjonalny na potrzeby technologicznie zapóźnionej gospodarki socjalistycznej, ale nie

¹Od roku szkolnego 2002/2003 zaczęły funkcjonować licea profilowane, które „przejęły” część młodzieży wcześniej trafiającej do zasadniczych szkół zawodowych. Odsetek uczniów, którzy podjęli naukę w zasadniczych szkołach zawodowych i liceach profilowanych w roku szkolnym 2004/2005 wyniósł 26,6%.

odpowiadał nowym technologiom, które pojawiły się na polskim rynku raczej w postaci gotowego produktu niż wytwarzanego towaru. W tym samym czasie nastąpiła rewolucja technologiczna w zakresie informatyki: potrzebni byli ludzie do składania komputerów, ich obsługi i serwisowania. Pojawiły się też nowe urządzenia typu faksy, kserokopiarki i inny sprzęt elektroniczny. Do gospodarki zaimportowano wysoce zautomatyzowane urządzenia i linie technologiczne, wymagające przeszkolonego do ich obsługi personelu. W sferze indywidualnej aktywności gospodarczej, która zaczęła się rozwijać po 1989 roku dominował handel, głównie sprowadzanymi towarami. W tych warunkach dotychczasowe kształcenie zawodowe rzeczywiście okazało się niewystarczające. Po drugie, pojawiło się bezrobocie, które w największym stopniu dotknęło osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym. W mniejszym stopniu dotyczyło ono osób z wykształceniem średnim i wyższym. Pojawiły się też ekspertyzy o konieczności kilkukrotnego przekwalifikowywania się w ciągu aktywności zawodowej. Pisano o tym, iż na bazie wykształcenia ogólnego można w krótkim czasie nabyć umiejętności potrzebne do wykonywania wielu prac. Nie można się więc dziwić wzrostowi poziomu aspiracji edukacyjnych, jaki od początku lat 90. odnotowali socjologowie i pedagodzy, badający te zjawiska. Zaistniało więc kilka różnych okoliczności sprzyjających krytykowaniu szkolnictwa zawodowego, wspieraniu kształcenia ogólnego i rozwijania szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie marketingu i zarządzania.

Procesy typowe dla Polski wystąpiły również w województwie lubuskim. Pod koniec lat 90. jeszcze 1/3 młodzieży po szkole podstawowej trafiała do zasadniczych szkół zawodowych, podczas gdy w roku szkolnym 2004/2005 zaledwie 13,5%. Niższy jest wobec danych z całej Polski odsetek młodzieży uczącej się w liceum ogólnokształcącym (Polska 42%, województwo lubuskie 36,5%).

Wśród 36% uczniów szkół zawodowych działających w województwie lubuskim w roku 2004/2005 na kierunkach inżynieryjno-technicznych kształciło się 36%², 22% na kierunkach produkcji i przetwórstwa spożywczego, 17,5% na kierunkach ekonomicznych oraz 15,2% na kierunkach określanych mianem usługi dla ludności. Pozostałe kierunki kształcenia figurują w tabeli 2.

Zwiększenie liczby uczniów w szkołach średnich kończących się maturą oraz wzrost aspiracji do studiowania pociągnął za sobą wzrost liczby szkół wyższych oraz liczby studentów. Zwiększyło się też zainteresowanie szkołami policealnymi, dającymi możliwość zdobycia określonego zawodu. W roku

²Według nazewnictwa zgodnego z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji (ISCED'97).

szkolnym 1980/81 istniało w Polsce 91 uczelni, w roku 1995/96 było ich już 179, a w 2004/2005 ich liczba wzrosła do 247, z czego 30% to szkoły państwowe; pozostałe to prywatne (67%) i wyznaniowe (3%).

W województwie lubuskim do 1996 roku istniały trzy uczelnie: WSP w Zielonej Górze, Politechnika Zielonogórska oraz Wydział Zamiejscowy Akademii Wychowania Fizycznego z Poznania, mieszczący się w Gorzowie. W roku 1996 rozpoczęła w Zielonej Górze kształcenie Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych, mająca główną siedzibę w Warszawie. W 1997 powstała Wyższa Szkoła Biznesu w Gorzowie, która kształci na kierunkach zarządzanie i marketing oraz socjologia. W 1998 roku powołane zostały dwie Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe: jedna w Gorzowie (21.07.), druga w Sulechowie (12.08.). PWSZ w Gorzowie kształci w zakresie zarządzania i marketingu, administracji, politologii, filologii polskiej i niemieckiej oraz pedagogiki. PWSZ w Sulechowie prowadzi kierunek administracja oraz turystyka i rekreacja. W grudniu 2003 roku powstała – staraniem Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Zielonej Górze oraz Centrum Edukacji Dorosłych w Żarach – Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna, kształcąca w zakresie pedagogiki. Ósmą uczelnią w województwie lubuskim jest działające od 1947³ roku Seminarium Duchowne w Gościkowie-Paradyżu.

Młodzież, która zdała maturę i nie dostała się na bezpłatną uczelnię państwową oraz nie zdecydowała się na studiowanie w płatnych uczelniach prywatnych, ma jeszcze do wyboru ofertę szkół policealnych. Jednak liczba słuchaczy szkół policealnych w województwie lubuskim jest 5-6 razy mniejsza niż liczba studentów.

Instytucje edukacyjne w województwie lubuskim „obsługują” przeszło 220 tys. dzieci i młodzieży. Największa liczba uczniów uczęszcza do szkół podstawowych, gromadzących sześć kolejnych roczników (prawie 88 tys. w roku szkolnym 2000/2001 i 74 tys. w roku 2004/2005). Następne pod względem liczby uczniów są szkoły ponadgimnazjalne – ostatnio uczyło się w nich przeszło 50 tys. uczniów. W gimnazjach uczyło się w ostatnich latach 44–46 tys. uczniów. W działających na ziemi lubuskiej szkołach wyższych studiowało 33,6–34,6 tys. studentów. Szkoły policealne wybrało na miejsce nauki w roku szkolnym 2000/2001 4,9 tys. słuchaczy, a w 2004/2005 – 7,5 tys. Dokładne dane zawiera tabela 3.

Szkoły podstawowe od roku 1996 (Zahorska 2002, s. 127), gimnazjalne od chwili ich utworzenia w 1999 roku i ponadgimnazjalne prowadzone są przede wszystkim przez jednostki samorządu terytorialnego. W Polsce przeszło 94% szkół podstawowych, a w województwie lubuskim 95% to szkoły,

³Do 1952 roku działało ono w Gorzowie, następnie zostało przeniesione do Gościkowa-Paradyża.

dla których organem prowadzącym są jednostki samorządu terytorialnego (zob. tabela 4, zawierająca dane dla roku szkolnego 2005/2006). Do szkół tych uczęszcza zarówno w kraju, jak i województwie lubuskim 98% młodzieży. Niewielki więc odsetek dzieci uczęszcza do szkół, które prowadzą organizacje społeczne i stowarzyszenia, instytucje wyznaniowe lub podmioty prywatne. Jednak już gimnazja w 91% zarówno w kraju, jak i województwie lubuskim są szkołami samorządowymi. Pozostałe 9% to szkoły organizacji społecznych i stowarzyszeń, Kościoła oraz osób prywatnych. Niespełna 3% młodzieży polskiej i mieszkającej na ziemi lubuskiej uczęszcza do gimnazjów, które nie podlegają samorządom. Z samego zestawienia liczby gimnazjów i uczniów, którzy do nich uczęszczają wynika, iż gimnazja prowadzone przez inne podmioty niż jednostki samorządu terytorialnego są mniej licznymi szkołami, z mniejszą liczbą uczniów w klasie. Jeśli chodzi o szkolnictwo ponadgimnazjalne, to również ilościowo dominują szkoły prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego. W kraju prowadzą one 90% techników, 93% zasadniczych szkół zawodowych, 96% liceów profilowanych oraz 82% liceów ogólnokształcących. W województwie lubuskim odsetek szkół ponadgimnazjalnych, prowadzonych przez samorządy lokalne jest nieco (od 1 do 3%) wyższy niż w kraju. W województwie lubuskim 89% techników, 94% liceów profilowanych, 96% zasadniczych szkół zawodowych oraz 85% liceów ogólnokształcących to szkoły samorządowe. Uczy się w nich, zarówno w kraju, jak i województwie lubuskim około 95% kształcącej się młodzieży.

Dopiero na szczeblu kształcenia policealnego i wyższego bardziej znaczący jest udział innych podmiotów niż samorząd terytorialny w prowadzeniu szkół i uczelni: 36% szkół policealnych w Polsce i 47% w województwie lubuskim to szkoły samorządowe, 11% szkół w kraju i 19% w województwie lubuskim to szkoły prowadzone przez organizacje i stowarzyszenia społeczne. Pozostałych, głównie prywatnych szkół policealnych jest w Polsce 53%, a w województwie lubuskim 34%. Szkoły te obsługują 47% młodzieży w kraju i 24% w województwie lubuskim. Na 445 szkół wyższych w Polsce blisko 30% to szkoły państwowe, pozostałe to głównie szkoły prywatne. W województwie lubuskim cztery z ośmiu uczelni to uczelnie państwowe, jedna prowadzona jest przez Kościół katolicki, jedna przez stowarzyszenie oraz dwie przez osoby prywatne. Prywatne szkoły wyższe obsługują 30% młodzieży w kraju i 10% młodzieży w województwie lubuskim. Są to szkoły zdecydowanie mniejsze niż uczelnie państwowe. Województwo lubuskie należy obok warmińsko-mazurskiego (9 uczelni) i opolskiego (6 uczelni) do trzech, w których jest najmniej szkół wyższych.

Szkoły dla dorosłych w 49% obsługiwane są przez samorząd terytorialny w skali kraju oraz 60% w Lubuskiem. Około 10% takich szkół, zarówno

w Polsce, jak i w województwie lubuskim prowadzą organizacje społeczne i stowarzyszenia. 40% szkół dla dorosłych w Polsce i 29% w województwie lubuskim to szkoły inne, głównie prywatne.

Z badań Marty Zahorskiej (2002, s. 153) wynika, iż z ogólnokształcących szkół społecznych (w tym też prywatnych) korzystają przede wszystkim dzieci prywatnych właścicieli. Na początku lat 90. stanowiły one 45–47% wszystkich uczęszczających tam uczniów. Dzieci z rodzin inteligencji było 10–15%.

Zmiany, jakie zaszły w sferze edukacyjnej w ostatnich kilkunastu latach w Polsce oceniane są różnie. Według piszącej te słowa pozytywnymi zjawiskami są: 1) zewnętrzna ocena egzaminów przeprowadzanych na zakończenie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i średniej; 2) możliwość prowadzenia szkół przez różne podmioty, nie tylko jednostki samorządu terytorialnego. Za zjawiska negatywne uważałabym: 1) zachwianie proporcji między kształceniem ogólnym i zawodowym na szczeblu szkolnictwa pogimnazjalnego: deficyt techników i dobrze przygotowanych do wykonywania różnorodnych prac fizycznych – budowlanych, usługowych, transportowych ujawnił się po wejściu Polski do Unii Europejskiej, gdy osoby z takim przygotowaniem opuściły kraj i znalazły pracę poza jego granicami; 2) zbyt liberalne wymagania stawiane maturzystom – wystarczy spełnić 30% wymagań, aby zdać maturę; 3) nadmiernie rozwiniętą ofertę szkół wyższych (część z nich Mariusz Jedliński nazywa „niby-szkołami wyższymi” – „Gazeta Wyborcza” 04.2007). Część kształcącej się tam młodzieży w zasadzie studiować nie powinna, bo ani nie ma po temu odpowiednich predyspozycji, ani nie będzie wykonywała prac wymagających przygotowania na poziomie wyższym. Części młodzieży stworzono ułudę, iż po zdobyciu wyższego wykształcenia poprawi ona swoje szanse na rynku pracy; 4) nadmiernie rozbudowaną ofertę kształcenia na kierunkach humanistycznych, a zbyt małą na kierunkach technicznych. Budowanie społeczeństwa wiedzy (Drucker 1999) wymagać będzie większej liczby techników i inżynierów niż osób ogólnie tylko wykształconych.

Ambiwalentnie odnoszę się do: 1) dominacji testów stosowanych przy egzaminowaniu po zakończeniu kolejnych etapów kształcenia; 2) wprowadzenia sześcioletnich szkół podstawowych, trzyletnich gimnazjów i trwających 2–4 lata szkół ponadgimnazjalnych. Ma to swoje dobre i złe strony.

Jeśli chodzi o lubuskie szkolnictwo, to widać wyraźnie, iż słabiej niż gdzie indziej (zwłaszcza w odniesieniu do dużych miast) rozwinięte jest szkolnictwo prywatne. Prawdopodobnie liczebność osób zamożnych, które posłałyby swoje dzieci do szkół prywatnych jest w naszym województwie zbyt mała, aby oferta edukacyjna była bogatsza. Być może też poziom szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego jest oceniany przez

rodziców dość dobrze i odpowiada on oczekiwaniom, jakie szkoła winna spełniać wobec uczniów.

Tabela 1a

Absolwenci szkół podstawowych przyjęci do szkół ponadpodstawowych w Polsce

Typ szkoły	Odsetek przyjętych do szkół ponadpodstawowych						
	1980 /81	1985 /86	1990 /91	1993 /94	1994 /95	1995 /96	1996 /97
Zawodowa	54,4	53,0	45,9	39,5	37,6	36,1	34,1
Średnia techniczna	25,2	23,4	25,6	28,3	28,8	30,0	31,3
Liceum ogólnokształcące	18,1	20,1	22,8	28,0	29,5	30,5	31,4
Ogółem	97,7	96,5	94,3	95,8	95,9	96,6	96,8

Źródło: Roczniki statystyczne 1981, 1986, 1991, 1994, 1995, 1996, 1997.

Tabela 1b

Uczniowie szkół ponadpodstawowych (ponadgimnazjalnych) w Polsce
– w tysiącach i procentach

	2000/2001		2003/2004		2004/2005	
Zasadnicza zawodowa	542,0	22,1 %	204,0	11,4	239,3	13,4
Liceum profilowane	-	-	170,2	9,5	234,9	13,2
Technikum	985,9	40,2 %	659,8	36,9	557,9	31,4
Liceum ogólnokształcące	924,2	37,7 %	751,8	42,2	746,4	42,0
	2 452,1		1 785,8		1 778,5	

Źródło: Rocznik statystyczny 2006, s. 223.

Tabela 2

Uczniowie szkół zasadniczych zawodowych dla młodzieży
według kierunków kształcenia w województwie lubuskim

Kierunki kształcenia	2003/2004		2004/2005	
	n	%	n	%
Artystyczne	10	0,2	16	0,3
Ekonomiczne	1331	23,3	1074	17,5
Inżynieryjno-techniczne	1842	32,3	2210	35,9
Produkcji i przetwórstwa spożyw.	1141	20,0	1350	21,8
Architektoniczno-budowlane	431	7,6	504	8,2
Rolnictwo, leśnictwo, rybołówstwo	129	2,3	65	1,1
Usługi dla ludności	817	14,3	933	15,2
	5701		6152	

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Lubuskiego 2005.

Tabela 3

Uczniowie i studenci szkół wszystkich typów
w województwie lubuskim

Typ szkoły	Rok szkolny		
	2000/2001	2003/2004	2004/2005
Podstawowe	87 927	77 543	74 084
Gimnazja	33 295	46 123	44 683
Ponadpodstawowe / ponadgimnazjalne	69 602	51 816*	50 395
Policealne	4 894	6 531	7 463
Wyższe	28 571	33 568	34 682
Dla dorosłych	7 651	10 420	9 814
N =	231 940	226 001	221 121

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Lubuskiego 2005.

* ponadpodstawowe i ponadgimnazjalne razem

Tabela 4

Szkoły według organów prowadzących w Polsce i woj. lubuskim
– dane w procentach z podaniem ogólnej liczebności szkół i uczniów

Typ szkoły	Organ prowadzący	Polska		Województwo Lubuskie	
		Szkoły	Uczniowie (w tys.)	Szkoły	Uczniowie (w tys.)
Podstawowa	Sam. terytor.	94,4	98,0	95,2	97,7
	Org. społecz.	3,4	1,0	3,9	1,3
	Inne	2,2	1,0	0,9	0,1
		14 572	2 602,2	354	70 772
Gimnazjum	Sam. terytor.	90,6	97,3	91,5	97,4
	Org. Społecz.	4,3	1,1	5,6	1,7
	Inne	5,1	1,6	2,9	0,9
		7031	1 596,8	177	43 015
Zasadnicza szkoła zawodowa	Sam. terytor.	92,8	95,5	95,6	96,6
	Org. społecz.	3,1	2,2	2,9	2,1
	Inne	4,1	2,3	1,5	1,3
		2064	237,3	69	6 674
Liceum profilowane	Sam. terytor.	96,1	98,2	94,5	94,4
	Org. społecz.	2,1	0,8	3,6	1,6
	Inne	1,8	1,0	1,9	4,0
		1 530	202,2	55	7 462
Liceum ogólnokształcące	Sam. terytor.	82,4	95,9	84,6	94,4
	Org. społecz.	6,5	1,3	9,0	2,2
	Inne	11,1	2,8	6,4	3,4
		2 572	738,6	78	18 017
Technikum	Sam. terytor.	90,7	95,3	89,3	95,2
	Org. społecz.	2,2	0,8	5,4	1,5
	Inne	7,1	3,9	5,3	3,3
		3 111	551,1	112	15 835
Policealna	Sam. terytor.	36,0	45,9	47,1	67,9
	Org. społecz.	10,9	6,7	19,1	8,2
	Prywatne	53,1	47,4	33,8	23,9
		3 731	313,5	104	8 041
Wyższe	Państwo	29,2	68,2	50,0	89,9
	Inst. wyznan.	2,9	1,6	12,5	2,7
	Prywatne	67,9	30,2	37,5	7,4
		445	1 953,8	8	33 283
Dla dorosłych	Sam. terytor.	49,2	54,1	59,9	65,7
	Org. społecz.	10,4	7,6	10,9	8,3
	Inne	40,4	38,3	29,2	26,0
		4 127	308,5	137	9 424

Źródło: Rocznik Statystyczny 2006, Rocznik Statystyczny Woj. Lubuskiego.

Legenda:

Sam. terytor. – jednostki samorządu terytorialnego

Org. społecz. – organizacje społeczne i stowarzyszenia

Inst. wyznan. – instytucje wyznaniowe.

Literatura

- DRUCKER P.F. (1999), Społeczeństwo pokapitalistyczne, przekład Grażyna Krasnas, PWN, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), Wykluczanie, Wydanie drugie poszerzone, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- ROCZNIK Statystyczny 2005.
- ROCZNIK Statystyczny 2006.
- ROCZNIK Statystyczny Województwa Lubuskiego 2005.
- ROCZNIK Statystyczny Województwa Lubuskiego 2006.
- ZAHORSKA M. (2002), Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Ewa Narkiewicz-Niedbalec

**EDUCATIONAL OFFER TO THE YOUTH
IN THE LUBUSKIE PROVINCE**

Abstract

The article presents data concerning educational offers of schools in Poland and in the Lubuskie province. In 1992 in Poland a reform of the education system began. Now primary school lasts 6 years, then there are 3 years of lower secondary school, then 3 years of high school or 4 years of technical college. In the 1970s and 1980s, 60% of pupils after elementary school attended vocational schools and 40% of them chose schools which ended with an exam. Only 10% of young people began studying. Now all pupils attend primary schools and lower secondary schools. Then, 13% of pupils go to vocational schools, the same number to specialized secondary schools which prepare pupils for work, 30% choose technical colleges and 30% secondary schools which give general education.

Most of primary, lower secondary and high schools in Poland are public. Only 5% of primary schools, 10% of lower secondary schools and technical colleges and 18% of secondary schools (with general education) are charter (or better community) and private schools. There are more private schools after secondary schools and at higher levels. Among them there are 64% of colleges and 70% of higher level schools. But in these schools there are only 50% of young people, the rest of them study at state schools and universities.

Klaudia Błaszczuk

ZADANIA OPIEKUŃCZE W ZREFORMOWANEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Opieka była i jest nadal jednym z ważniejszych obszarów pracy szkoły. Jej znaczenie wzrosło po drugiej wojnie światowej, kiedy to kobiety masowo podejmowały pracę zawodową. Zaistniała zatem potrzeba zapewnienia opieki dzieciom na terenie szkoły. Rozszerzenie zakresu zadań opiekuńczych szkoły było szczególnie widoczne w latach 70. Realizacja funkcji opiekuńczej miała wtedy przejawiać się przede wszystkim w przedłużaniu dnia pracy szkoły (szkoła całodzienna), roztaczaniu opieki nad dziećmi i młodzieżą w czasie ferii i wakacji – organizowaniu zajęć w czasie wolnym, zapewnianiu opieki indywidualnej nad dziećmi specjalnej troski (doradztwo pedagogiczne, formy pomocy materialnej i in.), intensyfikacji poradnictwa wychowawczo-zawodowego dla dzieci i ich rodziców. W ramach przedłużonego dnia pracy szkoła miała organizować odrabianie lekcji w placówce, tworzyć zespoły wyrównawcze mające na celu likwidowanie zaniedbań i opóźnień w nauce, organizować zajęcia rozwijające dla dzieci za pośrednictwem kół i zespołów zainteresowań, organizacji uczniowskich, różnorodnych imprez, kontaktów z instytucjami kultury. Szkoła mogła podejmować się „zagospodarowania” wolnego czasu dzieci, młodzieży i dorosłych w razie występującej potrzeby poprzez udostępnienie pomieszczeń i urządzeń rekreacyjno-kreatywnych szkoły oraz stymulowanie i ukierunkowywanie ich aktywności czy rozwijanie różnorodnych form kształcenia ustawicznego (seminaria, kursy specjalistyczne)¹. Zatem placówka miała zastępować dzieciom dom rodzinny, a tym samym skuteczniej wpływać na postawy młodych ludzi.

Znaczenie funkcji opiekuńczej podkreślane było także w latach 80. Miała ona być realizowana w szkole w postaci rozszerzonej. Kładziono tu nacisk na opiekę nad warunkami do nauki, rekreacji oraz uczestnictwa w kulturze dzieci i młodzieży. Wyrażało się to także w diagnozowaniu i wyrównywaniu braków spowodowanych opóźnieniami w rozwoju psychofizycznym

¹J. WOŁCZYK, M. WINIARSKI (red.), *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, PWN, Warszawa 1976, s. 226-227. Por. też: T. GOŁASZEWSKI, *Szkoła jako system społeczny*, PWN, Warszawa 1977; J. MIKULSKI, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, PWN, Warszawa 1972.

dzieci, braków środowiska rodzinnego i rówieśniczego, w organizowaniu czasu dzieciom i młodzieży w godzinach pozalekcyjnych, podczas ferii itd.². Funkcja miała być realizowana poprzez zapobieganie i usuwanie wszelkich zagrożeń rozwojowych, zdrowotnych i cywilizacyjnych w stosunku do dzieci i młodzieży.

Funkcja opiekuńcza szkoły miała obejmować swym zasięgiem także rodzinę dziecka. Jej realizacja następowała poprzez różnorodne działania, m.in. sprawowanie opieki nad dzieckiem poza miejscem zamieszkania rodziny (internat), pomoc materialną polegającą na dożywianiu, udzielaniu stypendiów lub też inne formy pomocy socjalnej (np. zasiłek). Szkoła rozciągała też opiekę nad dzieckiem w czasie pracy zawodowej rodziców (świećlica, półinternat) oraz organizowała czas wolny w okresie ferii i wakacji³.

Szczególne znaczenie funkcji opiekuńczej nadał J. Materne⁴. Jego zdaniem realizacja tej funkcji wspiera i warunkuje prawidłowy rozwój ucznia, jak też prawidłową realizację nauczania i wychowania, stąd wydaje się szczególnie istotna. Do funkcji opiekuńczych autor zalicza: rozpoznawanie sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów, kształtowanie szkoły jako środowiska rozwoju uczniów, stymulowanie rozwoju uczniów, kompensowanie braków rozwojowych uczniów, wychowanie opiekuńcze, zabezpieczanie pobytu uczniów w szkole, doradztwo i kierowanie szczególnych przypadków zagrożenia rozwoju uczniów do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych⁵.

Z przedstawionego materiału wynika, iż funkcja opiekuńcza wymaga podjęcia wielu zadań przez szkołę. Ich realizacja jest niezmiernie ważna, gdyż wpływa na prawidłowy i wszechstronny rozwój dziecka i jego funkcjonowanie w środowisku. Zarówno w latach 70., jak i 80. szkoła miała stwarzać możliwości rozwoju psychofizycznego ucznia, poprzez zaspokajanie jego potrzeb biologicznych i psychospołecznych, zapobieganie, diagnozowanie i kompensowanie zagrożeń powstających wokół wychowanka, a także umożliwiać rozwijanie zainteresowań i zdolności czy też kierować do odpowiednich placówek w trudnych sytuacjach oraz udzielać pomocy materialnej.

Ranga funkcji opiekuńczej szkoły wzrosła również w okresie transformacji ustrojowej, w wyniku której sytuacja materialna w wielu rodzinach uległa pogorszeniu. Zwiększyły się zatem bądź zmieniły oczekiwania wobec szkoły jako instytucji wspierającej rozwój dziecka. Opieka została zaakcentowana

²Szerzej: S. KAWULA, *Funkcja szkoły w środowisku wiejskim*, „Zbiorcza Szkoła Gminna” 1980, nr 3. Por. też: G. PAŃTAK, M. WINIARSKI, *Szkoła środowiskowa na wsi*, WSiP, Warszawa 1982.

³G. PAŃTAK, M. WINIARSKI, *op. cit.*, s. 43.

⁴J. MATERNE, *Opiekuńcze funkcje szkoły*, PWN, Warszawa 1988, s. 69.

⁵*Ibidem*, s. 70.

również przez twórców reformy systemu edukacji w 1999 roku. Podkreślili oni jej równorzędną rolę w stosunku do nauczania i wychowania. Ważnymi zadaniami stało się zapewnienie bezpieczeństwa uczniom podczas zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych, udzielanie pomocy psychologicznej i pedagogicznej, a także materialnej i finansowej. Czy zatem zakres świadczonej pomocy przez szkołę zmienił się w porównaniu do wcześniejszych lat? Jakie formy pomocy stosuje szkoła wobec uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji finansowej? Jak dba się o bezpieczeństwo we współczesnej szkole? Jakie formy pomocy udzielane są uczniom mającym kłopoty z nauką? W jaki sposób rozwija się zdolności uczniów? I wreszcie – jakie jest samopoczucie uczniów w szkole, zarówno tych osiągających bardzo niskie, jak i bardzo wysokie wyniki w nauce? Na te i inne pytania spróbuję udzielić odpowiedzi odwołując się do badań własnych⁶, prowadzonych w zreformowanej szkole podstawowej.

Badaniami objęto dyrektorów, nauczycieli, rodziców⁷ i uczniów⁸ trzech zielonogórskich szkół podstawowych. W badanych szkołach nauczyciele stanowią grupy reprezentatywne. I tak, w szkole w zróżnicowanym osiedlu pracuje 61 nauczycieli⁹. Pod względem formalnym w grupie tej 96% osób ma wykształcenie wyższe, a pozostali są w trakcie jego zdobywania, 35 osób skończyło studia podyplomowe i przy tym uprawnienia do nauczania drugiego przedmiotu, 15 nauczycieli realizuje staż w ramach awansu zawodowego. Około 40% nauczycieli stale podnosi swoje umiejętności pedagogiczne. Najczęstsze formy doskonalenia to: studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne i kursy doskonalące.

Wiek i staż badanych osób jest następujący: najwięcej respondentów (31 osób) jest w grupie wiekowej 41–50 lat, mniejszą grupę (19 osób) stanowią nauczyciele młodszy (31–40 lat), zdecydowanie mniej jest nauczycieli w wieku powyżej 50. roku życia (9 osób), a najmniej najmłodszych – do 30. roku życia, których jest tylko 5. Zatem kadra nauczycielska szkoły to

⁶Badania przeprowadzono w 2003 roku w trzech szkołach podstawowych w Zielonej Górze, zlokalizowanych w trzech strefach miejskich: śródmieściu, zróżnicowanym osiedlu miejskim i peryferiach. Badaniami objęto dyrektorów, nauczycieli, rodziców i uczniów. Wykorzystano metodę monografii pedagogicznej, w ramach której zastosowano techniki: analizy dokumentów, wywiadów, ankiet i obserwacji uczestniczących.

⁷Do wywiadów z rodzicami wybrano przedstawicieli rad klasowych i trzech losowo wybranych opiekunów dzieci, by zorientować się, czy rodzice, którzy nie pełnią funkcji, zainteresowani są w sprawami szkoły i posiadają podstawowe informacje na jej temat. Ogółem były to 24 osoby w szkole osiedlowej i po 12 w szkole śródmiejskiej i peryferyjnej.

⁸Badaniami objęto uczniów klas szóstych przyjmując, że to właśnie oni, ze względu na najdłuższy „staż” w szkole, wiedzą o niej najwięcej. W szkole osiedlowej przebadano 100 osób, śródmiejskiej 34, a peryferyjnej 29.

⁹W badaniach uczestniczyło 48 nauczycieli.

przede wszystkim nauczyciele w okresie stabilizacji zawodowej. Staż badanych przedstawia się w sposób zróżnicowany i jest odbiciem ich wieku. Największą grupę stanowią nauczyciele pracujący 21–25 lat, których jest 21 w badanej populacji. Kolejna grupa to pedagodzy ze stażem 16–20 lat, jest ich 14, a tylko o jedną osobę mniej jest w grupie nauczycieli pracujących 11–15 lat. Nauczycieli z najkrótszym stażem jest po 7 (do 5 lat i od 6 do 10 lat), natomiast najmniej jest nauczycieli z najdłuższym stażem (26–30 i 36–40 lat): tylko po jednej osobie. Przedstawiona wyżej proporcja może wskazywać zarówno na ostrożność wobec nowych inicjatyw oświatowych, jak i celowe ich wdrażania przyjmując, iż powszechne uaktualnienie wiedzy czyni z nich grupę świadomą i odpowiedzialną za zmiany bądź ich unikanie. Wśród wszystkich badanych 40 osób jest nauczycielami mianowanymi, 17 ma stopień nauczyciela dyplomowanego, cztery osoby to nauczyciele-stażysty, a trzy – nauczyciele kontraktowi. Płeć dominująca to oczywiście kobiety.

W szkole śródmiejskiej pracuje 22 nauczycieli¹⁰. Pod względem formalnym w grupie tej 19 osób ma wykształcenie wyższe, dwie wyższe zawodowe, a jedna jest absolwentem Studium Nauczycielskiego. Najwięcej badanych (12 osób) jest w grupie wiekowej 31–40 lat. Mniejszą grupę (osiem osób) stanowią nauczyciele starsi (41–50 lat). Najmniej osób (po jednej) jest w skrajnych przedziałach wiekowych do 30 lat i 51 i więcej. Tak więc kadra nauczycielska szkoły jest w fazie stabilizacji zawodowej. Staż badanych jest odbiciem ich wieku. Najwięcej respondentów, a mianowicie ośmiu pracuje 11–15 lat. Tylko o jedną osobę mniej liczy grupa ze stażem najdłuższym (21 i więcej lat). Kolejna populacja to nauczyciele (pięciu), których czas pracy wynosi 16–20 lat. Nauczycieli z najkrótszym stażem (do 5 i od 6 do 10 lat) jest najmniej (po jednej osobie). Przedstawione proporcje mogą wskazywać, że jest to grupa gotowa do podejmowania i wdrażania zmian oświatowych, ale jednocześnie o utrwalonych już zachowaniach zawodowych. W tej szkole najwięcej jest nauczycieli dyplomowanych – 12 osób, co stanowi ponad połowę populacji wszystkich nauczycieli. Mniej jest mianowanych – osiem osób, jeden nauczyciel kontraktowy i jeden stażysta. Zatem obraz nauczycieli, z tego punktu patrząc, jawi się tu bardzo korzystnie i może wskazywać na dużą aktywność zawodową kadry pedagogicznej. Jednak z drugiej strony można upatrywać swoistego stanu letargu, spowodowanego osiągniętymi już stopniami awansu zawodowego. W szkole uczy tylko jeden mężczyzna.

Kadra pedagogiczna szkoły peryferyjnej liczy 21 nauczycieli¹¹ i wszyscy mają ukończone studia wyższe. Najwięcej badanych (12 osób) jest w wie-

¹⁰Badaniami objęto 15 nauczycieli.

¹¹Badaniami objęto 15 nauczycieli.

ku 41–45 lat. Mniej liczną grupę (ośmiu badanych) stanowią respondenci w wieku 31–40 lat, a tylko jedna osoba ma mniej niż 30 lat. Tak więc kadra nauczycielska badanej szkoły jest w okresie stabilizacji zawodowej. Staż pracy badanych jest zróżnicowany i odpowiada ich wiekowi. Największą grupę stanowią nauczyciele pracujący 16–20 lat, których jest 10. Nieco mniej, gdyż siedmiu nauczycieli pracuje 21 i więcej lat. Kolejna grupa, to pedagodzy ze stażem 6–10 lat, których jest dwóch, a tylko o jedną osobę mniej jest w grupie nauczycieli pracujących 11–15 lat i do 5. Powyższe proporcje zdają się wskazywać, iż grupa ta ma utrwalone zachowania zawodowe, a jednocześnie jest na tyle doświadczona, by świadomie inicjować bądź wprowadzać zmiany pożądane w tym właśnie środowisku pracy. Wśród wszystkich badanych najwięcej osób ma stopień nauczyciela dyplomowanego (12), o połowę mniej – mianowany, dwie osoby są nauczycielami kontraktowymi, a jedna na stażu. Kobiety stanowią tu dominującą grupę i jest ich 18, a pozostali trzej nauczyciele to mężczyźni. Wydaje się, że przedstawione zespoły nauczycielskie (choćby ze względu na wiek i staż) będą kładły nacisk na zadania opiekuńcze, a zwłaszcza na bezpieczeństwo, które jest ważnym problemem we współczesnej szkole.

Obecnie coraz częściej media alarmują o tragicznych wypadkach, które mają miejsce na terenie tej instytucji, zatem nic dziwnego, że szkoły koncentrują się na zapewnieniu bezpieczeństwa jej uczniom. Największą dbałość można dostrzec w szkole w zróżnicowanym osiedlu miejskim, co zresztą wydaje się oczywiste, gdyż jest to największa z badanych placówek¹². W statucie szkoły położony jest silny nacisk na zapewnienie bezpieczeństwa uczniom, które to próbuje się osiągać poprzez pełnienie przez nauczycieli dyżurów, zapewnienie opieki na zajęciach pozalekcyjnych i nadobowiązkowych, przydzielenie opiekunów podczas wycieczek, omawianie zasad bezpieczeństwa na godzinach wychowawczych, zapewnienie pobytu w świetlicy szkolnej dzieciom klas I–III, a w szczególnych przypadkach także uczniom klas IV. Jednak są to tradycyjne sposoby zapewniania bezpieczeństwa i szkoła nie wychodzi tu poza swoje statutowe obowiązki.

Do wskazanych powyżej środków bezpieczeństwa dyrektor placówki dodaje jeszcze inne, choć też typowe: płot wokół terenu należącego do szkoły, łańcuch utrudniający wejście na jezdnię i barierki. Osoby dbające o spokój w szkole, to – poza nauczycielami – strażnik, który pomaga w utrzymaniu bezpieczeństwa na terenie placówki (legitymuje obcych) oraz poza nią (przeprowadza dzieci przez ulicę). Ponadto w szkole realizowane są edukacyjne programy innowacyjne: edukacja dla bezpieczeństwa i „Dialog”. Ro-

¹²Do szkoły tej uczęszcza 900 uczniów, do śródmiejskiej 314, a 253 do peryferyjnej.

dzice postrzegają tę placówkę jako dość bezpieczną, podobnie zresztą jak sami uczniowie. Na 100 badanych 74 powiedziało, iż czuje się bezpiecznie w szkole, pozostali wskazali, że ich poczucie bezpieczeństwa nie jest pełne. Środki profilaktyczne, które akcentują uczniowie, to dyżury nauczycieli, na które wskazał co trzech badany i dyżury uczniów wskazane tylko przez 15 spośród nich. To nieco zaskakuje, gdyż wszystkie klasy szóste pełnią całodniowe dyżury. Być może uczniowie nie postrzegają siebie jako osoby mające zapewniać bezpieczeństwo albo też cel dyżurowania nie jest im znany. Ponadto na poczucie bezpieczeństwa uczniów wpłynęło umieszczenie skrzynki „stop agresji”, do której mogą wkładać anonimowe informacje akcentujące problemy przez nich dostrzeżone. Jednak sposób ten wskazało tylko czterech badanych. Jest więc to zapewne nowość w ich odczuciu jeszcze nie sprawdzona. Poza tym czterech uczniów zwróciło uwagę na próbne alarmy przeciwpożarowe. Zdaniem trzech ankietowanych na zwiększenie bezpieczeństwa mają też wpływ zakazy wprowadzane przez nauczycieli (np. zakaz biegania po korytarzach), a także zapraszani przez pedagogów eksperci (na co zwróciło uwagę dwóch uczniów), jak np. policjant, treser psów, strażak, pielęgniarka, którzy uczą, jak unikać lub jak zachować się w niebezpiecznych sytuacjach. Wśród wszystkich badanych ośmiu uczniów uważa, że w szkole nie dba się o bezpieczeństwo, a co trzeci nie odpowiedział na to pytanie. Uczniowie, którzy uważają, że w szkole nie dba się o bezpieczeństwo, jako powód wskazują agresywne zachowania swoich rówieśników i biernych wobec tego nauczycieli.

W pozostałych dwóch szkołach stosuje się jeszcze mniej środków bezpieczeństwa. Dyrektor i nauczyciele wskazali na dyżury, wizyty ekspertów na godzinach wychowawczych i próbne alarmy przeciwpożarowe. Dodatkowo w szkole śródmiejskiej stosuje się także tzw. „przeeglądy”. Polegają one na tym, iż podczas lekcji przeprowadzana jest kontrola różnych pomieszczeń, np. toalet, szatni, gdzie mogliby ukryć się wagarujący uczniowie lub osoby z zewnątrz. Sprawdzanie dokonywane jest przez dyrektora, woźnego i osoby sprzątające. Mimo niewielu środków zapewniających bezpieczeństwo, dyrektorzy i nauczyciele placówek twierdzą, że szkoły są miejscem bezpiecznym. O ile w wypadku szkoły peryferyjnej potwierdzają to zarówno rodzice, jak i sami uczniowie, to w szkole śródmiejskiej rodzice mają odmienne zdanie na ten temat.

Szkoła położona jest w śródmieściu i w związku z tym jej uczniowie narażeni są na liczne niebezpieczeństwa związane z tą strefą. Przede wszystkim do budynku jest bardzo łatwy dostęp, gdyż tylko część placu z boiskiem posiada ogrodzenie, natomiast główne wejście nie jest w żaden sposób odizolowane od miasta. W opinii dyrektora teren szkoły jest zabezpieczony

w sposób wystarczający, jednak wydaje się, że środki te nie zapewniają właściwego bezpieczeństwa. Potwierdzają to wypowiedzi rodziców: co drugi chciałby, aby w szkole była ochrona. Opinie uczniów na ten temat są podzielone. Spośród wszystkich badanych (34 osoby), 21 szóstoklasistów czuje się bezpiecznie, jednak 13 wyraża przeciwny pogląd. Niewielu wśród uczniów potrafi wskazać sposoby dbania o bezpieczeństwo w szkole. Tylko troje dzieci podało dyżury nauczycieli, a po jednym uczniu zwróciło uwagę na zakazy stawiane przez nauczycieli i dyżury uczniów. Natomiast aż 10 badanych stwierdziło, że w szkole nie dba się o bezpieczeństwo. Na podstawie zebranych wypowiedzi zarówno rodziców, jak i uczniów można stwierdzić, że poziom bezpieczeństwa w placówce nie jest satysfakcjonujący. Stąd propozycja rodziców, by zatrudnić ochronę. Mieszane opinie o stosowaniu ochrony zewnętrznej mają nie tylko rodzice, lecz i różne jest na to spojrzenie wychowawców, a nawet współczesnych teoretyków pracy szkoły¹³.

Ważnym wyznacznikiem realizacji opiekuńczej funkcji szkoły jest środowisko społeczne. Znaczny stopień zubożenia części polskiego społeczeństwa, będącego efektem transformacji ustrojowej sprawił, że oczekiwania wielu rodzin wobec szkoły w zakresie opieki wzrastają. W szkole śródmiejskiej jest to szczególnie widoczne, chociażby na przykładzie posiłków. Na 176 uczniów korzystających ze szkolnych obiadów, 100 dzieci otrzymuje posiłek darmowy, a 60 zniżkowy. Oznacza to, że tylko 16 uczniów płaci całość kwoty za obiady. Zatem sytuacja materialna rodziców uczniów musi być ciężka, co zresztą akcentują nauczyciele i dyrektor. W opinii dyrektora wśród problemów najczęściej zgłaszanych przez rodziców znajdują się właśnie trudności finansowe. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli. Zdaniem co trzeciego respondenta, opiekunowie dzieci sygnalizują swoje kłopoty finansowe. Wniosek zatem wydaje się oczywisty: największym problemem dla rodziców w tej szkole jest brak pieniędzy. Zdecydowanie korzystnej przedstawia się sytuacja w szkole osiedlowej. Ze stołówki korzysta około 30% uczniów spośród wszystkich w szkole, przeważnie z klas młodszych. W tej grupie 84 dzieci (na 260 spożywających obiady) korzysta z bezpłatnych posiłków. Szkoła peryferyjna znajduje się w trudniejszym położeniu, gdyż nie posiada stołówki. Obecnie trwają prace nad rozbudową i modernizacją szkoły.

Możliwość korzystania ze stołówki to nie jedyna forma pomocy szkoły dla uczniów będących w trudnej sytuacji finansowej. We wszystkich badanych pałcówkach istnieją również inne, jak choćby wsparcie finansowe na zakup podręczników, odzieży, obuwia, opłacanie pobytu na koloniach i zimowiskach, przyznawanie jednorazowych zapomóg, związanych z realiza-

¹³Por.: M. DUDZIKOWA, *Międz o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

cją programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły (wyjście do kina, teatru, udział w wycieczkach szkolnych). Ponadto organizowane są festyny oraz zbiórki książek, przyborów szkolnych, odzieży i zabawek dla uczniów najbardziej potrzebujących. Inne formy pomocy to m.in. zapewnienie opieki dzieciom podczas ferii zimowych i letnich (półkolonie, zajęcia świetlicowe, zajęcia sportowe, zimowiska i kolonie wyjazdowe). Szkoły udzielają także pomocy rodzinom w zakresie bezpośredniej opieki nad dziećmi. Uczniowie mogą uczęszczać do świetlic i na zajęcia pozalekcyjne. W szkole śródmiejskiej funkcjonuje nawet świetlica popołudniowa, która zapewnia nie tylko opiekę, ale także dodatkowy posiłek dla najuboższych dzieci.

Jednak aby nauczyciele mogli pomagać uczniom potrzebującym, muszą wiedzieć, komu niezbędne jest wsparcie. Dlatego też ważne wydaje się poznanie środowiska życia uczniów. We wszystkich badanych szkołach nauczyciele deklarują prowadzenie diagnozy sytuacji swoich uczniów. Uważają oni, iż wiedza ta ułatwia pracę, umożliwia pomoc dziecku, pozwala zrozumieć jego potrzeby i poznać możliwości w różnych zakresach. Najczęściej stosowane metody to: rozmowy z rodzicami, wywiady środowiskowe, rozmowy z uczniami i ich obserwacja. W szkole śródmiejskiej nauczyciele przywiązują też dużą wagę do ankiet kierowanych do rodziców i uczniów oraz rozmów z pielęgniarką i kuratorem sądowym. Natomiast w szkole osiedlowej stosuje się także odwiedziny w domu ucznia. Obecnie forma ta może być stosowana tylko w wyjątkowych sytuacjach lub za zgodą rodziców. Można jednak zauważyć, że korzystają z niej przede wszystkim nauczycielki klas I-III i przy aprobacie rodziców.

Nauczyciele, znając środowisko rodzinne swoich uczniów i wiedząc, że jest ono mało stymulujące, a uczeń ma kłopoty z nauką, mogą podjąć właściwe ich zdaniem działania. Najczęstsze przyczyny trudności, zdefiniowane w wyniku tego rozpoznania, to brak uzdolnień dzieci i niewystarczające wsparcie ze strony środowiska domowego. Trudności te przejawiają się najczęściej w pisaniu, czytaniu ze zrozumieniem i liczeniu. Według ponad połowy nauczycieli problemy z nauką wynikają przede wszystkim z zaniedbań środowiskowych, ponadto respondenci wskazują na deficyty rozwojowe, które utrudniają przyswajanie i utrwalanie wiedzy, brak motywacji do nauki, co można powiązać z domem rodzinnym, ale także i ze szkołą, nie preferującą przecież indywidualizacji w nauczaniu. Dochodzą do tego braki w wiedzy z poprzednich klas i częste absencje uczniów w szkole. Formy pomocy, które oferują szkoły, to: konsultacje, nauczanie zindywidualizowane, zajęcia dodatkowe w świetlicy, zajęcia z logopedą i pedagogiem, zajęcia wyrównawcze, pomoc indywidualną, a także wsparcie instytucji świadczących specjalistyczne poradnictwo. Najwięcej form pracy wykorzystywanych jest

przez nauczycieli szkoły śródmiejskiej, gdyż właśnie tam najczęściej uczniów pochodzi ze środowisk zaniedbanych.

Interesujące wydaje się, jakie opinie na temat pomocy nauczycieli mają uczniowie. Zdecydowana większość badanych stwierdziła, że w razie trudności może liczyć na wsparcie ze strony nauczycieli. Pomoc polega przede wszystkim na wyjaśnianiu niezrozumiałych zadań. Nauczyciele pomagają uczniom najczęściej bezpośrednio po lekcjach, podczas kółek lub też umawiają się z nimi na konsultacje. Na pomoc nauczycieli uczniowie mogą liczyć także podczas lekcji, kiedy to odpowiadają na ich pytania. Uczniowie zwrócili też uwagę, że nauczyciele umożliwiają poprawę złych ocen. Te wypowiedzi dają obraz życzliwych wzajemnych stosunków nauczyciel–uczeń. Nie przejawia się tu nadmierny dystans uczniów wobec nauczycieli, co ważne, przekonani są o ich życzliwości. Dotyczy to jednak tych, którzy choć w ogólnych wymiarach akceptują szkołę i potrzebę uczenia się. Bowiem istnieje jeszcze grupa¹⁴, która uważa, że nie może liczyć na pomoc nauczycieli w razie kłopotów z nauką. Uczniowie ci najczęściej wskazywali, że nie lubią nauczycieli, oceniali wzajemne relacje bardzo nisko (w skali od 1 do 6 jako 1 lub 2) i chętnie zmieniliby szkołę. Zatem grupa ta prezentuje ogólnie niechętny stosunek do szkoły i nauczycieli. Niewątpliwie jednak zagadnienie samopoczucia uczniów osiągających niskie wyniki w nauce wydaje się ważne. Tu także rysuje się dość optymistyczny obraz, jako że według uczniów¹⁵ rówieśnicy uzyskujący słabe noty nie czują się źle wśród kolegów z tego powodu. Ich kontakty są uzależnione przede wszystkim od tego, jacy są dla rówieśników, „jeśli są sympatyczni i mili, to nie zwraca się uwagi na ich oceny, trochę się im pomaga”, „traktuje się ich jak resztę”, „wszyscy koledzy trzymają się razem”. Takie i podobne opinie wyrażała większość uczniów. Są oczywiście też jednostki reprezentujące inny pogląd, które twierdzą, że „nauka ich (uczniów otrzymujących niskie oceny) kompletnie nie obchodzi”, „jest to pewien rodzaj popisywania się przed innymi, czują się lepiej bo mogą wszystko”. Można zauważyć, że postrzeganie uczniów lekceważących obowiązki szkolne jest zróżnicowane i w zasadzie zależy od ich stosunku do rówieśników, ale też są to odniesienia do konkretnych osób. Niewielka grupa dzieci dostrzega jednak, że mogą oni sobie pozwolić na więcej niegrzeczności, nie ponosząc konsekwencji swych czynów. Wśród badanych uczniów znaleźli się też tacy¹⁶, którzy uważali, że rówieśnicy uczący się słabo mogą czuć się źle w szkole, bo „niektórzy śmieją się z nich”, „są poniżani i przezywani”,

¹⁴W szkole osiedlowej jest to 22 na 100 uczniów, w szkole śródmiejskiej 7 na 34, a w szkole peryferyjnej 4 na 29.

¹⁵W szkole osiedlowej 64, śródmiejskiej 26, a peryferyjnej 19.

¹⁶W szkole osiedlowej 36, śródmiejskiej 8, a peryferyjnej 10.

„uważają się za gorszych i są uważani za gorszych”, „niektórzy ich odrzucają i gnębią”, „może być im przykro, że są gorsi, a oni są poniżani nie tylko przez niektórych uczniów, ale i poszczególnych nauczycieli”, „są tak tępi, że nie wiedzą ile minut ma doba”. W tych wypowiedziach ujawniają się różne postawy: od rozumiejących poprzez obojętne do odrzucających. Zwłaszcza dwie ostatnie wypowiedzi, pochodzące od uczniów ze szkoły osiedlowej, są niepokojące. Można domyślać się, że pojedynczy nauczyciele ośmieszają uczniów mniej wiedzących przed całą klasą, a to niejednokrotnie wpływa na postrzeganie ich przez rówieśników.

Współcześnie mówi się bardzo wiele o wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci z trudnych środowisk, jednak mało kto podnosi problem pracy z dziećmi uzdolnionymi i też mało kto zwraca uwagę na ich szanse i możliwości, często zachodzi wręcz zjawisko „równania w dół”¹⁷. Zdaniem dyrektorów badanych szkół w ich placówkach rozpoznaje się szczególne uzdolnienia uczniów, co potwierdzili nauczyciele. Najczęściej stosowane metody to obserwacja¹⁸, aktywność i praca na lekcji¹⁹ oraz wyniki sprawdzianów. Poza tym nauczyciele diagnozują zdolności uczniów na podstawie analizy prac piśmennych, wyników konkursów. Jednak metody te pojawiły się tylko w szkole śródmiejskiej.

Zdecydowana większość nauczycieli deklaruje swoją pracę z uczniami zdolnymi²⁰. Metody, które stosują najczęściej, to dodatkowe zadania,²¹ indywidualizacja pracy²², zajęcia pozalekcyjne²³, konkursy²⁴; w szkole śródmiejskiej nauczyciel języka polskiego wskazał na prowadzenie gazetki. Dyrektor szkoły osiedlowej podał jeszcze inne możliwości pracy z uczniami zdolnymi, a mianowicie konsultacje i współpracę z amfiteatrem, co potwierdzili badani nauczyciele (dwie osoby). Wydaje się więc, że repertuar metod

¹⁷Problem ten podjął w swym artykule B. ŚLIWERSKI, *Populizm oświatowy, czyli rzecz o pedagogicznym kiczu*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 7-8.

¹⁸Metodę tę wskazało 20 nauczycieli ze szkoły osiedlowej, 7 ze śródmiejskiej i 6 z peryferyjnej.

¹⁹Metodę tę wskazało 11 nauczycieli ze szkoły osiedlowej i po 2 ze szkoły śródmiejskiej i peryferyjnej.

²⁰Tylko nauczyciele z najkrótszym stażem nie odpowiedzieli na to pytanie, co może sugerować, iż nie czują się przygotowani do tego typu pracy.

²¹Metodę tę wskazało 17 nauczycieli ze szkoły osiedlowej, 6 ze śródmiejskiej i 5 z peryferyjnej.

²²Metodę tę wskazało 11 nauczycieli ze szkoły osiedlowej, 7 ze śródmiejskiej i 4 z peryferyjnej.

²³Metodę tę wskazało 10 nauczycieli ze szkoły osiedlowej i po 4 ze śródmiejskiej i peryferyjnej.

²⁴Metodę tę wskazał tylko 1 nauczyciel ze szkoły osiedlowej i po 2 ze śródmiejskiej i peryferyjnej.

pracy z uczniami zdolnymi nie jest szeroki. Mają oni dawać sobie radę sami. Jeśli zwrócą się o pomoc, to zapewne ją otrzymają, ale na większą uwagę raczej nie mają co liczyć.

W każdej masowej szkole liczba osób osiągająca wysokie wyniki w nauce jest mniejsza niż uczniów mających problemy edukacyjne. Czy zatem ta mniejszość czuje się w szkole gorzej niż pozostali rówieśnicy? To bardzo źle świadczyłoby o atmosferze wokół nauki. Problemu tego nie ma szkole śródmiejskiej, jednak w pozostałych placówkach, a zwłaszcza w szkole osiedlowej, do której uczęszcza najwięcej uczniów problem ten jest silnie zarysowany.

Na 100 przebadanych uczniów klas szóstych aż 32 jest zdania, że samopoczucie rówieśników osiągających wysokie wyniki w nauce nie jest satysfakcjonujące. Uczniowie komentują to w następujący sposób: „są gnębieni przez innych, odrzucani przez grupę i raczej nikt z nimi nie rozmawia”, „niekiedy ignoruje się ich i powoli odsuwa od życia klasy”, „ludzie głupszy zazdroszczą im wiedzy i mądrości, naśmiewają się z nich i zdarza się, że ich biją”, „uczniowie, którzy uczą się gorzej, dogryzają tym lepszym, przezywają, grożą, że jak nie pomogą innym, to im się dostanie”, „czasami są dyskryminowani, bo koledzy uważają ich za nudnych. Niekiedy słyszy się wołanie za dobrym uczniem ‘kujon’, „koledzy chcą ich pobić, ponieważ są zazdrośni o oceny”, „częste krytyki, zastraszania, a nawet pobicia”, „są przez większość wybierane na ‘kozły ofiarne’ i wyśmiewają się z nich”, „mówią, że dobrzy uczniowie to lalusie”, „nie mają dużo kolegów”, „wszyscy zazdroszczą im, że świetnie się uczą”, „wyzywają się na nich: podstawiają nogę, biją, dokuczają, przezywają od kujona lub mola książkowego”, „mają głupie przezwiska, swoje ‘etykietyki’, nikogo nie obchodzi jacy są naprawdę”, „muszą podporządkować się słabszym i robić za nich zadania, bo oni ich nie rozumieją”, „sam posiadam wysoką średnią, a inni koledzy jej nie mają i mi zazdroszczą (przypuszczalnie), kilka dni temu zostałem zepchnięty w krzaki, nie dla zabawy”. Wypowiedzi te ujawniają, że wobec dzieci lepiej uczących się często jest stosowana przemoc nie tylko werbalna, ale także fizyczna. Wydaje się, że problemem tym powinni zainteresować się nauczyciele, gdyż, jak można wnioskować, nie dostrzegają go albo też nie chcą dostrzegać, a tym samym nie podejmują działań niwelujących te niepokojące zachowania. Pojawia się więc zjawisko silnej rywalizacji, które zamiast prowadzić do wzmocnienia pozytywnej motywacji konfliktuje rówieśników w dwie przeciwstawne grupy.

W szkole peryferyjnej problem ten nie jest aż tak ostro zarysowany i przybiera nieco inne formy. Spośród badanych uczniów 10 wskazało, że samopoczucie dzieci lepiej uczących się nie bywa dobre w gronie szerszym.

Zdarza się, że są przezywani „kujonami”, nadaje im się też inne przezwiska, robi głupie kawały, a czasami dochodzi nawet do bójek. Dlaczego? Jawnie z wypowiedzi dzieci wynikało, że jest to odreagowanie swoich niepowodzeń i przenoszenie agresji na tego, kto ich nie ma. Dzieci mówiły: „słabsi uczniowie mogą czasem czuć się gorzej i chcą sprawić przykrość lub zdenerwować tego lepszego”, „słabsi uczniowie dokuczają lepszym, bo zazdroszczą, że nie są tacy dobrzy jak ci najlepsi”. Pomijając oczywiście negatywną formę zachowań, wynika z tego, że sam fakt bycia dobrym uczniem jest wartością pożądaną w tych grupach. Nawet wtedy, gdy owym lepszym ma się za złe dystansowanie od innych poprzez dłuższą naukę. Tak można odczytywać wypowiedzi typu: „ciągle uczą się i nie mają czasu wyjść z domu i pogadać”. Na podstawie wypowiedzi dzieci zarysowują się dwa punkty odniesienia. Jeden wskazuje na zazdrość uczniów gorzej uczących się o sukcesy rówieśników, natomiast drugi podkreśla brak wspólnego spędzania czasu, co na pewno nie wpływa na integrację zespołu klasowego, a może dodatkowo pogłębiać różnice.

Interesujące wydają się poglądy rodziców na rolę szkoły we wspieraniu dzieci o zróżnicowanym poziomie zdolności. Ponad połowa w szkole peryferyjnej i niemal wszyscy w szkole osiedlowej oraz śródmiejskiej uważają, że zadaniem szkoły jest wspieranie zarówno dzieci zdolnych, jak i tych mających problemy z nauką. Jednak co czwarty badany rodzic w szkole osiedlowej i co trzeci śródmiejskiej uważa, że pomoc potrzebna jest przede wszystkim uczniom słabszym, a to dlatego, by zniwelować różnice w wiedzy między dziećmi. Jedna z matek ze szkoły śródmiejskiej (47 lat, niepracująca, wykształcenie średnie, trójka dzieci) uzasadniła swą wypowiedź: „trzeba wspierać dzieci słabsze, żeby nie czuły się odsunięte od swojego grona”. Inna matka (35 lat, wykształcenie średnie z dwójką dzieci), której pociecha radzi sobie w szkole bardzo dobrze, stwierdziła: „Przyjęło się, że powinno wspierać się zdolniejsze, ale co ze słabszymi?” Z tym poglądem trudno się zgodzić, zwłaszcza, że najczęściej spektrum możliwych form pomocy uczniom słabszym jest większe niż wspierające zdolnych. Ponadto dzieciom z trudnościami pomagają osoby dodatkowo przygotowywane do pracy, np. psycholog, logopeda, terapeuta czy reedukator, natomiast uczniami zdolniejszymi zajmują się nauczyciele-przedmiotowcy, nie przygotowywani w szczególności do takiego rodzaju pracy. Wydaje się zatem, że w szkole śródmiejskiej kładzie się większy nacisk na opiekę nad uczniami mającymi kłopoty z nauką niż nad uczniami zdolnymi. Ponadto nadal pokutuje źle rozumiany egalitaryzm edukacyjny.

Żaden z rodziców szkoły osiedlowej nie wskazał na potrzebę wspierania przez szkołę dzieci zdolniejszych. Można przypuszczać, że ważniejsze jest

dla rodziców wyrównywanie poziomu wiedzy niż rozwijanie szczególnych uzdolnień. Być może rodzice nie widzą takich uzdolnień u własnych dzieci, gdyż aż osiem osób stwierdziło, że nauczyciele zadają zbyt wiele zadań, a tylko czterech badanych jest zdania, że pedagodzy zadają zbyt mało prac domowych. Może zatem to właśnie jest jedną z możliwych interpretacji odpowiedzi na pytanie. Może też mieć tu wpływ utrwalona w społeczeństwie opinia o swoście rozumianym egalitaryzmie edukacyjnym, który przyjmował strategię poprawiania pozycji najslabszych²⁵. Dlatego też nie obiecują sobie, że szkoła rozwinię szczególne uzdolnienia ich dzieci. Niestety, mają rację. Opieka rozumiana jest tu jako pomoc słabym.

Tylko w szkole peryferyjnej, gdzie kładzie się silny nacisk w priorytetach szkoły na funkcję dydaktyczną pojawiły się pojedyncze głosy akcentujące konieczność wzmacniania uczniów zdolniejszych. Najmłodsza z badanych matek (34 lata), posiadająca jedno dziecko i legitymująca się średnim wykształceniem jest zdania, że szkoła winna wspierać dzieci zdolniejsze, gdyż „mają one chęci do nauki”. Natomiast inna młoda matka (37 lat), również ze średnim wykształceniem, ale z trójką dzieci uważa, że szkoła winna wspierać dzieci słabsze, jednak nie uzasadnia swojej opinii. Być może rozbieżności w poglądach tych dwóch matek wynikają z różnicy liczby dzieci. Wiadomym jest, iż pomóc jednemu dziecku w nauce, a i rozwijać jego zdolności jest łatwiej niż trójce pociech. Nie bez znaczenia są tu zapewne też ich osobiste doświadczenia.

Realizacja funkcji opiekuńczej w badanych szkołach koncentruje się na pomocy uczniom w trudnej sytuacji materialnej. Mimo że są to różnorodne formy pomocy: finansowe, rzeczowe, a także opieka nad dziećmi w godzinach popołudniowych, ma to charakter ratownictwa, a nie wyzwania aktywności zainteresowanych, jest przy tym swoistą akceptacją stanu, który można określić jako pogodzenie się z ubóstwem. Analitycy problemu ubóstwa i ubożenia określają to tendencją utrwalania biedy. Jest to jednak sprawa zachowania dorosłych. Szkoła, czyniąc tak, ma na uwadze doraźną sytuację dzieci i chęć pomocy im. Korzystniej na tym tle przedstawia się pomoc dzieciom z trudnościami edukacyjnymi, udzielana nie tylko przez nauczycieli-przedmiotowców, ale także przez specjalistów, takich jak np. logopeda czy reedukator, ma ona szanse na wywołanie zmian nie tylko o charakterze doraźnym.

Niewątpliwie zaniedbanym obszarem opieki we wszystkich badanych szkołach jest troska o uczniów zdolniejszych, którzy giną w tłumie dzieci potrzebujących wsparcia materialnego czy edukacyjnego na poziomie fun-

²⁵Por.: B. ŚLIWERSKI, *op. cit.*

damentalnym. Bez wątplenia atutem szkoły śródmiejskiej i peryferyjnej jest dobre samopoczucie jej najmłodszych „klientów”, bez względu na osiągnięte wyniki. Niepokoi fakt, że nauczyciele szkoły osiedlowej nie reagują na częste zjawisko nękania uczniów, zarówno tych zdolniejszych, jak i tych osiągających bardzo niskie wyniki w nauce. Trudno ocenić pozytywnie zaspokajanie potrzeb psychicznych, a przecież jedną z ważniejszych jest potrzeba bezpieczeństwa psychicznego, którą nauczyciele ignorują.

Czy zatem realizacja funkcji opiekuńczej po reformie systemu oświaty różni się znacząco od tej z lat wcześniejszych? Wydaje się, że zmiana, jaka zarysowała się dość wyraźnie, to potrzeba zapewnienia uczniom większego bezpieczeństwa na terenie szkoły. Pojawienie się pracowników ochrony nie było zjawiskiem wcześniej znanym. Poza tym trudno dostrzec jakieś istotne przeobrażenia. Nie widać wyraźnych różnic w preferowanych formach czy sposobach, choć zapewne obecnie więcej dzieci potrzebuje pomocy materialnej. Duże jest też zapotrzebowanie na wykwalifikowaną kadrę, mimo iż w porównaniu z poprzednimi latami nauczyciele są dobrze wykształceni. Jednak współczesne problemy z nauką, jak choćby dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia i in., wcześniej nazywane lenistwem czy nieuctwem, wymagają dziś specjalistów, którzy pomogą dzieciom uporać się z nimi.

Kończąc pragnę dodać, że opieka powinna stanowić istotny obszar pracy szkoły. Nie może być pomijana i przesuwana na dalsze miejsca jako mniej ważna od nauki czy wychowania. Jeśli dziecko będzie głodne, trudno oczekiwać, by koncentrowało się na nauce. Zatem wszyscy nauczyciele szkoły powinni troszczyć się o uczniów i jak najlepiej realizować funkcję opiekuńczą, która umożliwi zaspokajanie potrzeb pierwotnych. Dopiero później można poprowadzić dziecko w świat edukacji i osiągać wyższe cele.

Klaudia Błaszczuk

OBJECTIVES OF CHILDCARE IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

The paper presents the changeability of social expectations concerning childcare objectives at schools since the 1970s until present time. It illustrates the most common forms and methods of assistance and support, exercised both on pupils and their families. It also points to childcare objectives at schools, such as: providing appropriate conditions for pupils' psychophysical development through meeting their biological and psychosocial needs by means of preventing, diagnosing and compensating for potential threats; providing ample opportunities for the development of pupils' interests and talents, which entails both support in finding appropriate institutions and material help when required.

Childcare, as an important building block in the process of education at school, was also highlighted in the 1999 reforms, where it was pronounced to be of equal importance as teaching. It emphasized the importance of providing security both at obligatory and additional classes, as well as giving psychological, pedagogical and financial assistance when mandatory. Has the scope of assistance changed in comparison to pre-reform times, though?

Three primary schools in Zielona Góra have been examined in search of a veritable answer to the question. The results reveal a considerable difference in the requirement to provide enhanced security within the walls of schools. Other than that, there are no prominent symptoms of change. Childcare at the schools mainly consists of alleviating pupils' financial problems and operates rather in emergency mode than in the form of triggering constructing activity on the pupils' part. In other words, schools accept the status quo and have no remedy for the poverty.

Assistance directed at children with educational problems seems to display more varied forms of activity. It is delivered both by teachers of particular subjects and by such specialists as speech therapists and support teachers. Their efforts have every chance to imprint a more wide-ranging change, rather than provide solely some interim solutions. There is little effort in caring for gifted children, who are not perceived as urgent emergency, thus their needs are systematically neglected.

Edyta Mianowska

**DLACZEGO UCZNIOWIE NIE LUBIĄ SZKOŁY?
OSOBOWOŚCIOWE UWARUNKOWANIA STOSUNKU
DO SZKOŁY ZIELONOGÓRSKICH GIMNAZJALISTÓW**

Wprowadzenie

Utworzenie w ramach reformy oświaty nowego typu szkoły – gimnazjum, należało do tych propozycji, które wzbudzały wiele kontrowersji. Kilka lat funkcjonowania gimnazjów w strukturze systemu edukacji wciąż nie pozwala na jednoznaczną ocenę tego rozwiązania. Prace wykonywane w ramach monitorowania reformy systemu oświaty pokazują, że w wielu wymiarach zawiodły one oczekiwania swoich twórców – świadczą o tym chociażby wyniki egzaminów gimnazjalnych czy ciągle podnoszone głosy na temat specyficznych problemów wychowawczych w gimnazjach (por.: Konarzewski 2004; Domalewski, Mikiwicz 2004). Obecnie gimnazja stanowią jednak stały element pejzażu edukacyjnego, a punkt ciężkości dyskusji wokół nich nie dotyczy na ogół zasadności ich istnienia, lecz został przesunięty na poszukiwanie rozwiązań problemów wynikających z niedoskonałości przyjętych w ramach reformy rozstrzygnięć.

Realizacja założeń reformy wymusza na wszystkich uczestnikach procesu kształcenia podporządkowanie się jej instytucjonalnym rozwiązaniom. Jej wymaganiom muszą sprostać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Szczególnie dla uczniów zyskanie nowej tożsamości w okresie dorastania – tożsamości gimnazjalisty – jest nowym doświadczeniem. Przypadające na okres biologicznego i społecznego dorastania zakończenie edukacji w szkole podstawowej i rozpoczęcie 3-letniego okresu nauki w gimnazjum, stanowi dla młodego człowieka swoisty test własnych umiejętności nie tylko intelektualnych, ale i społecznych. Jednym ze składników oceny tego, jak dorastający radzą sobie z realizacją zadań związanych z rolą gimnazjalisty jest ich stosunek do szkoły, za którym stoi na ogół całe spektrum uwarunkowań związanych między innymi z relacjami z partnerami społecznymi w środowisku szkolnym (nauczycielami i szkolnymi kolegami), osiągnięciami i aspiracjami edukacyjnymi, kompetencjami społecznymi oraz kulturowo-społecznym kapitałem ucznia.

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie różnicowań stosunku zielonogórskich gimnazjalistów do szkoły oraz omówienie wybranych uwarunkowań wpływających na przyjmowanie przez uczniów odmiennych stanowisk wobec szkoły. Rozpoznania różnych typów stosunku do szkoły i analiz wybranych zależności dokonano w oparciu o wyniki badań¹ przeprowadzonych w 2003 roku wśród 479² uczniów trzecich klas gimnazjum.

Pierwsza część artykułu zawiera diagnozę stosunku uczniów do szkoły, opartą na rozpoznaniu stosunku uczniów do obowiązków szkolnych i ich samopoczucia w szkole. W tym fragmencie omówione są różnicowania pomiędzy różnymi typami stosunku do szkoły. Próba odpowiedzi na pytanie postawione w tytule są rozważania podjęte w drugiej części artykułu. Celem relacjonowanych analiz jest poszukiwanie związków między czynnikami osobowościowymi gimnazjalistów a typem przejawianego stosunku do szkoły, który – jak pokazują badania – charakteryzować się może wyraźną pozytywną lub negatywną oceną szkoły, jak i pewną jej ambiwalencją. Artykuł kończy omówienie ustaleń empirycznych.

Stosunek uczniów do szkoły

Aby ustalić, w jakim stopniu młodzież odnajduje się w roli ucznia i jak kształtuje się jej stosunek do uczniowskich obowiązków, poproszono gimnazjalistów o odniesienie się do szeregu stwierdzeń dotyczących szkolnych powinności i codziennych obowiązków związanych z wypełnianiem roli ucznia³.

¹Badania, których wyniki posłużyły jako baza analiz referowanych w artykule, dotyczyły wielu aspektów procesu socjalizacji. Do prezentacji w artykule wybrany został fragment badań diagnozujący okres dorastania z perspektywy roli ucznia, która jest jedną z ważniejszych w tym okresie życia. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety audytoryjnej. Wypełniło go 479 uczniów z 4 szkół. Stanowiło to około 25% wszystkich uczniów klas trzecich 9 zielonogórskich gimnazjów. Badania przeprowadził zespół pod kierunkiem E. Hajduka w składzie: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec, E. Papiór, E. Kołodziejska, E. Paprzycka, E. Mianowska, P. Karpińczyk.

²Do analiz zakwalifikowano dane uzyskane od 473 uczniów – 262 dziewcząt i 221 chłopców.

³W prezentowanych w niniejszym artykule analizach odwołano się do wyników analizy czynnikowej, której poddane zostały wypowiedzi uczniów przewidziane jako wskaźniki zmiennych, charakteryzujących różne aspekty pełnienia roli ucznia. Respondentom zadano cały szereg pytań dotyczących badanego fragmentu szkolnej rzeczywistości, kierując się wskazaniem, że zastosowanie całego zespołu wskaźników do identyfikacji jednorodnego indicatum z reguły podnosi jego trafność (Nowak 1985). Badana młodzież wyrażała opinie i poglądy w stosunku do różnych kwestii odnoszących się życia szkolnego wybierając jedną z możliwych odpowiedzi – „zdecydowanie się zgadzam”, „raczej się zgadzam”,

Na podstawie uzyskanych wyników dokonano diagnozy stosunku badanych do szkoły w dwóch wymiarach⁴. Jeden wymiar stanowi podejście ucznia do realizacji szkolnych obowiązków, drugi jego samopoczucie w szkole.

Stosunek ucznia do konieczności realizacji obowiązku szkolnego ustalony został w oparciu o wypowiedzi dotyczące następujących stwierdzeń:

Stosunek do obowiązku szkolnego	Przeważnie w szkole tylko spędzam czas (odfajkowuję lekcje) (0,626).
$\alpha = 0,66$	W szkole się nudzę (0,674).
KMO=0,74	Próbuję najmniejszym wysiłkiem przebrnąć przez zajęcia klasowe (0,657).
średnia=2,68	Gdy rano myślę o szkole, mam często zły nastrój (0,628).
odchylenie=0,56	Uważam szkołę za niepotrzebną i próbuję, kiedy to możliwe, uciec od tego obowiązku (0,674).

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Odnotowanie opinii młodzieży pomogło zdiagnozować stopień zaangażowania młodzieży w realizację szkolnych powinności, a tym samym określić stosunek badanych do stawianych im wymagań wynikających z pełnionej roli ucznia. W oparciu o treściową zawartość stwierdzeń można uznać, że gimnazjaliści, którzy się z nimi zgodzili, do swoich szkolnych obowiązków podchodzą lekceważąco i niechętnie, szkołę traktują raczej jako zbędny balast młodości i starają się włożyć jak najmniej pracy w wypełnianie obowiązków w tym zakresie lub nawet ich uniknąć. Natomiast stanowisko tych badanych, którym bycie uczniem nie kojarzy się tylko z „pobytem” w szkole wyrażało się brakiem aprobaty powyższych zdań. Ci uczniowie są skłonni podjąć wysiłek na rzecz własnego wykształcenia i dostrzegają jego pozytywny wymiar.

Drugim komponentem stosunku ucznia do szkoły była subiektywna ocena samopoczucia w szkole. Samopoczucie uczniów w instytucji kształcenia oszacowano na podstawie stopnia akceptacji następujących stwierdzeń:

„raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się”. Każdej z nich zostały przyporządkowane odpowiednio wartości liczbowe: 1, 2, 3 i 4. Zastosowane analizy pozwoliły na konstrukcję opartych o wyodrębnione czynniki zmiennych, których wartość została obliczona jako średnia wartość odpowiedzi na pytania budujące czynnik.

⁴Przeprowadzone analizy pozwoliły na wyłonienie dwóch czynników (stosunku do obowiązku szkolnego i samopoczucia w szkole), w oparciu o które utworzone zostały zmienne opisujące nastawienie/stosunek uczniów do szkoły.

Samopoczucie w szkole	
$\alpha = 0,67$	W mojej szkole czuję się bardzo dobrze (0,862).
KMO=0,61	W mojej klasie czuję się naprawdę dobrze (0,820).
średnia=2,22	Chętnie chodzę do szkoły (0,656).
odchylenie=0,63	

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Aprobata powyższych stwierdzeń oznacza, że przebywanie w środowisku szkolnym daje badanemu satysfakcję i zadowolenie. Uczniowie, którzy wypowiadali się twierdząco lubią swoją klasę i szkołę, a w otoczeniu swoich szkolnych kolegów dobrze się czują. Wypełnianie szkolnych obowiązków nie jest dla nich powodem do stresu. Gimnazjaliści, którzy raczej darzą niechęcią swoje szkolne środowisko, źle czują się w klasie i szkole, a uczniowskie obowiązki wypełniają z konieczności, swoje samopoczucie w szkole opisali negując powyższe stwierdzenia.

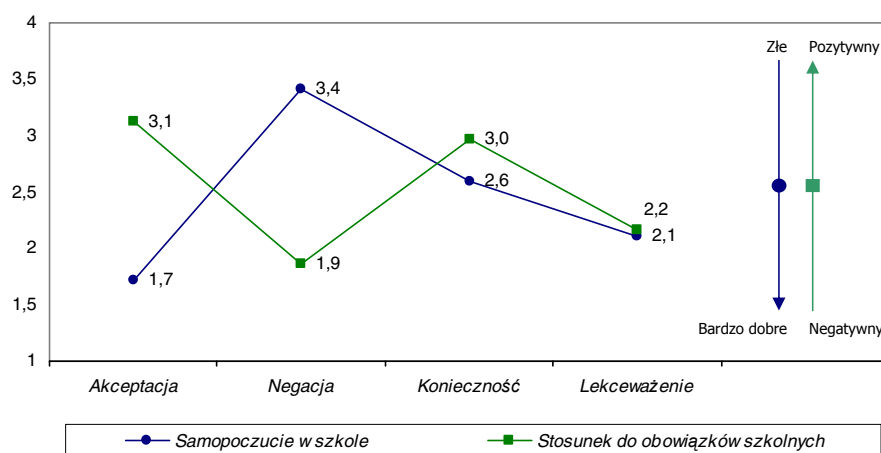
Zastosowane analizy pokazały, że wyróżnione wymiary stosunku do szkoły pozostają w związku ($r = -0,333$; $p < 0,001$). Przy czym w przypadku chłopców zależność ta jest silniejsza i pozwala wyjaśnić 22% wspólnej zmienności (dziewczeta: 14%). Oznacza to, że wśród chłopców współzależność samopoczucia w szkole i podejścia do szkolnych obowiązków jest silniejsza niż wśród dziewcząt.

W toku analiz podejścia ucznia do szkoły wyodrębnione zostały cztery typy stosunku do szkoły⁵, których przedstawiciele różnią się istotnie podejściem do realizacji szkolnych obowiązków i samopoczuciem w szkole. Proponowana typologia obejmuje następujące typy: negację, akceptację, konieczność i lekceważenie.

- Negacja: uczniowie z tego typu na ogół deklarują, iż w szkole czują się źle lub nie najlepiej, ich podejście do szkolnych powinności cechuje niechęć i brak zaangażowania. W tej grupie znalazł się co dziesiąty badany (10%).
- Akceptacja: uczniowie akceptujący szkołę to uczniowie, którzy deklarują najlepsze samopoczucie w przestrzeni szkoły. Dobrze czują się w szkolnym środowisku i chętnie wywiązują się z obowiązków związanych z rolą ucznia. Stanowią 37% badanych gimnazjalistów.

⁵Podstawą wyróżnienia typów uczyniono dwa omówione wyżej wymiary składające się na opis stosunku do szkoły. Analiza skupień wskazała na cztery najbardziej charakterystyczne układy współwystępowania poziomu samopoczucia w szkole i stosunku do obowiązków szkolnych. Analiza średnich wartości zmiennych w każdym skupieniu (Wykres 1) pozwoliła rozpoznać specyficzne dla każdego typu nastawienie do szkoły, w świetle których stosunek do szkoły uczniów przynależących do różnych skupień można opisać jako: negację, akceptację, konieczność i lekceważenie.

- Konieczność: uczniowie z tej grupy szkolne obowiązki wykonują stosunkowo chętnie, mają raczej pozytywy niż negatywny stosunek do codziennych szkolnych powinności, w szkole nie czują się jednak wyraźnie dobrze, ich oceny własnego samopoczucia lokują się najczęściej wokół wartości pośrednich. Uczniowie opisujących swój stosunek do szkoły w powyższy sposób to 28% badanych gimnazjalistów.
- Lekceważenie: ten typ stosunku do szkoły charakteryzuje uczniów postrzegających szkołę jako miejsce, wobec którego nie żywią wyraźnej niechęci i w którym czują się stosunkowo dobrze. Zarazem jednak ci gimnazjaliści zajmują raczej negatywne stanowisko w kwestii podejścia do szkolnych zadań i obowiązków. Co czwarty badany (25%) czuje się w szkole stosunkowo dobrze, ale równocześnie nie przykłada się solidnie do szkolnych obowiązków i niezbyt sumiennie wywiązuje się z zadań wynikających z pełnienia roli ucznia.



Wykres 1. Średnie w skupieniach.

Dwa z wyróżnionych typów: akceptacja i negacja opisują jednoznacznie stosunek do szkoły, przy czym postawy te są wyraźnie spolaryzowane. Natomiast w przypadku dwóch pozostałych typów konieczności i lekceważenia, których przedstawiciele charakteryzują swoje nastawienia wobec szkoły nie odwołując się do zdecydowanie negatywnych czy pozytywnych sądów, niechętny stosunek do szkoły związany jest z nie najlepszym samopoczuciem w środowisku szkolnym lub wynika z lekceważenia i unikania obowiązków ucznia. W przypadku tych typów można więc mówić o braku jednoznacznej postawy wobec szkoły lub jej pewnej ambiwalencji.

Różnorodność odniesień uczniów do szkoły pokazuje zatem, że polaryzacja postaw stanowić może tylko fragment opisu stosunku uczniów do szkoły,

a pomiędzy zdecydowanym odrzucaniem szkoły a jej „lubieniem” lokują się postawy mniej wyraziste, których diagnoza wydaje się równie ważna, jak opis skrajnie odmiennych nastawień.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono również, iż w poszczególnych typach chłopcy i dziewczęta nie są reprezentowani równolicznie. Chłopcy częściej negują szkołę i częściej mają do niej lekceważący stosunek. Dziewczęta natomiast częściej traktują szkołę jako konieczność i częściej akceptują rolę uczennicy (różnice są istotne statystycznie: chi kwadrat = 21,05; $p < 0,0001$).

Czynniki wpływające na stosunek uczniów do szkoły

Jak pokazują rozważania zawarte w poprzednim rozdziale, stosunek gimnazjalistów do powinności związanych z rolą jest zróżnicowany i jego opis wykracza poza kontinuum od negacji do akceptacji. Istotne wydaje się zatem postawienie pytań o uwarunkowania odmiennego stosunku do szkoły. Znalezienie odpowiedzi na pytanie o to co kształtuje nastawienie ucznia wobec szkoły – czyli dlaczego jedni uczniowie lubią szkołę, a inni wyrażają się o niej z niechęcią – stanowić może cenną wskazówkę dla pedagogów, którzy są dla uczniów ważnymi partnerami społecznymi w środowisku szkolnym, a jednocześnie w dużym stopniu odpowiedzialni są za atmosferę i jakość tego środowiska.

Uwarunkowania typu nastawienia uczniów do szkoły mają swoje wielorakie źródła, przy czym stosunek do szkoły kształtować mogą układy czynników wzajemnie się wzmacniających, osłabiających lub równoważących. Mimo iż ich lista jest trudna do numeracji, to nawet częściowa wiedza o związkach między pewnymi cechami indywidualnymi uczniów, cechami ich środowiska rodzinnego czy charakterem wewnątrzszkolnych relacji pozwala na dyskusję o możliwościach zmian, których celem może być modyfikacja negatywnych nastawień uczniów wobec szkoły. W badaniach oglądowi zostały poddane czynniki, które wiążą się bezpośrednio z funkcjonowaniem ucznia w środowisku szkolnym. Sprawdzone zostały związki między:

- (A) opiniami o funkcjonowaniu szkolnego systemu praw i obowiązków,
- (B) oceną nauczycieli a preferowaniem określonego typu stosunku do szkoły,
- (C) postrzeganiem wymagań edukacyjnych,
- (D) oceną przydatności szkolnego kształcenia,
- (E) wynikami w nauce

a preferowaniem określonego typu stosunku do szkoły.

Egzekwowanie w szkole praw i obowiązków uczniów a typ stosunku do szkoły

Stosunki pomiędzy uczniami i nauczycielami podlegają pewnym zasadom, które mają swoje zwyczajowe źródła, ale są regulowane również formalnie przez regulaminy i statuty szkolne. Rozwiązania w nich zawarte przywoływane są najczęściej w sytuacjach kryzysowych czy problemowych, ale modelują również codzienne zachowanie uczniów i nauczycieli. W jakim stopniu uczniowie mają przekonanie, że życiem szkolnym rządzą pewne prawa i zasady zależy od nauczycieli, którzy sami przestrzegają szkolnych regulaminów, stoją na ich straży i konsekwentnie egzekwują od uczniów nie tylko wywiązywanie się z obowiązków, ale z równą wytrwałością honorują przysługujące uczniom prawa. Wydaje się, że zachwianie tej równowagi utwierdza uczniów w przekonaniu, że szkoła narzuca im tylko obowiązki nie dając praw lub przeciwnie, przysługujące im prawa nie są parytetowe w stosunku do obowiązków.

Zachowania nauczycieli w rozmaitych szkolnych sytuacjach podlegają całej czas uczniowskiej ocenie; ocenie tym surowszej, im bardziej działania pedagogów odbiegają od głoszonych przez nich zasad. Konsekwencja w zachowaniu nauczycieli, zgodność postępowania z ustalonymi regułami i zasadami buduje zaufanie i autorytet nie tylko nauczycieli, ale również instytucji, której są przedstawicielami, rodzić może chęć do podejmowania działań na rzecz szkoły i angażowania się w jej życie.

Ten aspekt szkolnych relacji został zdiagnozowany w oparciu o pytania dotyczące codziennego życia w szkole. Odpowiedzi uczniów utworzyły skalę egzekwowania obowiązków i praw uczniowskich.

Egzekwowanie obowiązków i praw	W czasie przerw jesteśmy pod baczny okiem nauczyciela (0,655).
$\alpha = 0,57$	Kiedy nauczyciel wchodzi do klasy wszyscy muszą się uspokoić (0,669).
KMO=0,70	W naszej szkole każdy wie, do kogo może się zwrócić, kiedy czuje się niesprawiedliwie potraktowany (0,646).
średnia=2,24	W naszej szkole wyciąga się konsekwencje, gdy ktoś nie przestrzega obowiązujących zasad (0,654).
odchylenie=0,56	

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Akceptacja powyższych stwierdzeń oznacza, że nauczyciele odbierani są przez uczniów jako oczekujący respektowania obowiązujących zasad i szkol-

nego porządku. Uczniowie są przekonani, że nauczyciele otaczają ich kontrolą nie tylko w czasie lekcji, ale również w czasie przerw. Opinia ta idzie wtedy w parze z deklarowaniem przez uczniów wiedzy o sposobach rozwiązywania szkolnych problemów. Uczniowie, którzy zgadzają się z powyższymi stwierdzeniami, deklarują tym samym, że reguły szkolnego życia są dla nich jasne i wiedzą jak zachować się w sytuacji, kiedy zostaną niesprawiedliwie potraktowani. Rozumieją swoje obowiązki (inną rzeczą jest jednak to, na ile się z nich wywiązują) i znają również prawa, które im przysługują w myśl szkolnych regulaminów. Jednocześnie są przekonani, iż nieprzestrzeganie szkolnych reguł pociąga za sobą nieuniknione następstwa. Taka zbieżność opinii świadczyć może, że konsekwentne działania nauczycieli w sprawie wymagania posłuszeństwa są przekładane przez uczniów na oczekiwanie podobnej konsekwencji w kwestii egzekwowania ich uczniowskich przywilejów.

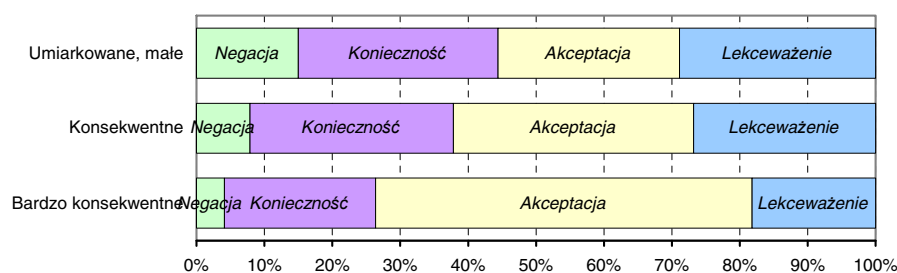
Jeśli do większości stwierdzeń uczeń odniósł się sięgając po odpowiedzi „raczej nie” czy „zdecydowanie nie” to postrzega swoich nauczycieli jako nie wymagających zbyt dużego porządku w czasie lekcji i w niewielkim zakresie nadzorujących uczniów w czasie przerw. Równocześnie negatywnie ocenia szkolny system „wymiaru sprawiedliwości” i sądzi, że w obliczu doznanej niesprawiedliwości uczniowie mają mało możliwości na rozwiązanie problemu, gdyż albo nie wiedzą, do kogo się w tej sprawie zwrócić, albo nie mają gwarancji, iż zostaną podjęte odpowiednie kroki. Takie wypowiedzi wskazywać mogą, iż dla tych uczniów nauczyciele są osobami, które w niewystarczającym stopniu nadzorują porządek i ład szkolnego życia czy respektują szkolne normy.

Badani uczniowie stosunkowo dobrze oceniają możliwość egzekwowania szkolnych praw. W kontekście omawianych zagadnień oznacza to, że w większości widzą swoich nauczycieli jako nieco surowych, ale spodziewają się równie konsekwentnych działań ze strony pedagogów także w innych dziedzinach szkolnego życia.

Co czwarty badany uczeń (26%) uważa, że zasady szkolnego życia są klarownie zdefiniowane – niesubordynacja pociąga za sobą określone konsekwencje, a osoba, która czuje się pokrzywdzona może dochodzić swoich praw i wie, do kogo zwrócić się o pomoc. Uczniowie ci mają równocześnie poczucie bycia pod kontrolą i opieką zarówno w czasie lekcji, jak i przerw. Podobnie, ale w sposób mniej zdecydowany wypowiada się o szkolnym życiu co trzeci badany uczeń (35%). Pozostali gimnazjaliści (39%) nie zauważają, by nauczyciele jakoś szczególnie interesowali się tym, co uczniowie robią w czasie przerw czy zdecydowanie wymagali spokoju w czasie lekcji. Jednocześnie wypowiedziane przez nich opinie wskazują, iż reguły szkolnego życia

nie są dla nich dostatecznie jasne, a w sytuacji doświadczania niesprawiedliwości w szkole czują się raczej zdezorientowani. Przy czym 12% badanych ocenia szkolny system sprawiedliwości zdecydowanie negatywnie.

Przekonanie uczniów o możliwości podjęcia skutecznych działań w sytuacji problemowej, świadomość funkcjonowania określonych mechanizmów regulujących wzajemne relacje między uczestnikami szkolnego życia, istotnie różnicuje (chi kwadrat = 31,39; $p < 0,0001$) preferowany przez ucznia typ stosunku do szkoły (Wykres 2).



Wykres 2. Egzekwowanie obowiązków i praw a typ stosunku do szkoły.

Uczniowie, którzy deklarują dobrą orientację w zasadach szkolnego życia i są przekonani o ich skuteczności, najczęściej akceptują szkołę. Wraz z malejącym przekonaniem o skuteczności nauczycielskiej kontroli i możliwościach funkcjonującego w praktyce szkolnej systemu zasad maleje odsetek uczniów, którzy przejawiają ten typ stosunku do szkoły. Odwrotną tendencję można odnotować w wypadku uczniów, którzy mają negatywny lub lekceważący stosunek do szkoły. Im mniejsze przekonanie uczniów o pewnym porządku i sprawiedliwości w codziennym szkolnym życiu, tym więcej wśród nich tych, którzy negują lub lekceważą szkołę. Odsetek uczniów traktujących szkołę jako konieczność w wyróżnionych zakresach poziomu egzekwowania praw i obowiązków pozostaje na zbliżonym poziomie. Wskazywane prawidłowości odnotowane zostały zarówno wśród dziewcząt, jak i wśród chłopców.

Opinia o nauczycielach a typ stosunku do szkoły

Relacje z nauczycielami zawsze stanowią ważny element opisu szkolnego życia. Zachowania nauczycieli wskazywane są jako ważny element kształtujący stosunek ucznia do szkoły (Mendecka 2001), ale jednocześnie ich konsekwencje wydają się być daleko bardziej idące. W codziennych interakcjach uczeń-nauczyciel powstają doświadczenia wspierające proces socjalizacji i wychowania. Zaufanie, którym uczniowie obdarzają swoich peda-

gogów, pozwala dorastającym nie tylko liczyć na pomoc i wsparcie ze strony nauczycieli, ale wzmacnia ich autorytet, do którego uczniowie mogą się odwołać w sytuacjach wyborów czy konfliktów. Brak zaufania do nauczycieli może z kolei pociągać za sobą nie tylko pejoratywną ich ocenę, ale generować negatywny stosunek ucznia do reprezentowanej przez nauczyciela szkoły jako instytucji, a zatem do kanonów określających jej funkcjonowanie, a także do dorosłych, których nauczyciel jest w szkole przedstawicielem. Wzajemne stosunki budują atmosferę w klasie, a tym samym w pewnym stopniu ułatwiają lub utrudniają przyswajanie treści programowych i efektywną pracę ucznia na lekcji.

W celu ustalenia w jakim stopniu uczniowie postrzegają swoich nauczycieli jako otwartych i gotowych do porozumienia, poproszono uczniów o ustosunkowanie się do poniższych stwierdzeń.

Otwartość i porozumienie	Nauczyciele są otwarci na skargi i żale uczniów (0,714).
$\alpha = 0,80$	Nauczyciele na ogół zachowują się fair i taktownie wobec uczniów (0,739).
KMO=0,85	Nauczyciele rozmawiając z uczniami, traktują ich serio (0,720).
średnia=2,28	Można zwrócić uwagę nauczycielowi, że popełnił błąd, nie obawiając się zemsty (0,643).
odchylenie=0,53	Nauczyciele otwarcie rozmawiają z uczniami o problemach i konfliktach szkolnych oraz o sposobach ich rozwiązywania (0,672).
	W naszej szkole uczniowie i nauczyciele lubią rozmawiać ze sobą na przerwach (0,514).
	W naszej szkole nauczyciele pomagają uczniom, którzy mają problemy (0,735).

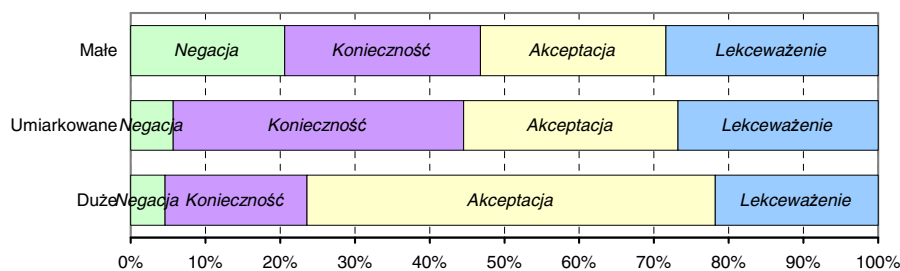
Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Uczniowie, którzy wybierali w większości stwierdzeń odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „tak”, ocenili swoich nauczycieli jako osoby, na które można liczyć w trudnych sytuacjach, nielekceważące uczniowskich problemów, starające się rozwiązywać konflikty w drodze dyskusji, otwarcie rozmawiające z uczniami, potrafiące stworzyć przyjazne i partnerskie relacje. Niska ocena przypisana została nauczycielom, którzy w opinii swoich wychowanków nie stwarzają płaszczyzn porozumienia – nie traktują uczniów zbyt serio i niezbyt chętnie z nimi rozmawiają. Jawią się jako osoby niezainteresowane uczniowskimi problemami, a tym samym niechętnie do

pomocy w ich rozwiązywaniu. Taki osąd uczniów wskazuje, że odnoszą się do nauczycieli z rezerwą, są im niechętni i nie mają do nich zaufania.

Gimnazjaliści, charakteryzując swoich nauczycieli najczęściej odwoływali się do umiarkowanych ocen. Ponad połowa respondentów (55%) uznała, że nauczyciele nie przyjmują wyraźnie przyjacielskiej i partnerskiej postawy wobec wychowanków, ale ich zachowanie nie odznacza się też szczególnie negatywnym stosunkiem do uczniów i ich problemów. Prawie co czwarty uczeń (23%) wystawił swoim nauczycielom wysoką ocenę. Z kolei jeden na pięciu badanych (22%) przypisał nauczycielom postawy niechętne uczniom, pozbawione otwartości i sprawiedliwego traktowania.

Ocena, jaką gimnazjaliści wystawiają swoim nauczycielom, wskazuje również w jakim stopniu uczniowie traktują swoich nauczycieli jako spolegliwych opiekunów, na których można liczyć w trudnych sytuacjach, do których można zwrócić się o pomoc, wesprzeć się ich autorytetem. Interpretacja wyników z tej perspektywy pokazuje, że nauczycielom tylko w ograniczonym stopniu udaje się budować płaszczyznę porozumienia i zaufania, która stanowiłaby dla uczniów ważne zaplecze ich działań.



Wykres 3. Otwartość i porozumienie z nauczycielami a typ strategii społecznego uczestnictwa.

Sądy o nauczycielach okazały się różnicować (chi kwadrat=60,78; $p < 0,0001$) stosunek ucznia do szkoły (Wykres 3). Ogląd wyników wskazuje, że zdolność nauczycieli do budowania pozytywnych relacji z uczniami waży na uczniowskim osądzie szkoły. Im wyższa ocena nauczyciela, tym większy odsetek uczniów akceptujących rolę ucznia. Wśród badanych gimnazjalistów, postrzegających nauczycieli jako niechętnych do pomagania i wspierania uczniów, znacząco zwiększa się udział badanych przejawiających negatywny stosunek do szkoły, a wśród uczniów przeciętnie (umiarkowanie) oceniających nauczycieli dominują uczniowie traktujący szkołę jako konieczność. Zatem wśród gimnazjalistów, którzy nie wystawiają swoim nauczycielom najwyższych ocen przeważają ci, których stosunek do szkoły kształtują elementy niepożądane (z pedagogicznego punktu widzenia) – złe samopoczucie

w szkole i/lub niechęć do wykonywania szkolnych obowiązków.

Podsumowując rozważania na temat związku relacji z nauczycielami a preferowanym stosunkiem gimnazjalistów do szkoły należy również odnotować, że opinie uczniów dotyczące ich relacji z nauczycielami pozostają we wzajemnej dodatniej zależności ($r=0,526$; $p<0,01$). Oznacza to, że konsekwentne przestrzeganie szkolnych zasad przez nauczycieli, uwzględnianie praw uczniów idzie w parze z pozytywną oceną zachowań nauczycieli względem uczniów. Wysoka korelacja tych dwóch ocen pozwala przypuszczać, że uczniowie łączą wysoką ocenę konsekwentnych zachowań nauczycieli z ich pozytywną oceną i przeciwnie – poczuciu zagubienia i niepewności w szkole towarzyszy negatywne postrzeganie nauczycieli. Biorąc pod uwagę, że pozytywny stosunek do nauczyciela wskazywany jest jako istotny czynnik odpowiedzialny za powodzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego, powyższe ustalenie wskazuje na wagę, jaką powinno się przykładać do sprawiedliwego, partnerskiego traktowania uczniów. Przy czym partnerstwo powinno być rozumiane przede wszystkim jako uwzględnianie i szanowanie praw uczniów, gotowość do rozmowy i pomocy.

Drugim wartym przywołania rezultatem badań jest także ustalenie, iż omawiane związki odnoszą się zarówno do opisu stosunku do szkoły chłopców, jak i dziewcząt. Bez względu zatem na płeć uczniów, ich stosunek do szkoły wiąże się z tym, jak oceniają przestrzeganie szkolnego systemu praw i obowiązków oraz tego, jakie opinie formułują o swoich nauczycielach.

Wymagania edukacyjne a typ stosunku do szkoły

Jednym z ważnych zadań realizowanych przez szkołę jest przekazywanie uczniom wiedzy, wyposażanie ich w kompetencje i umiejętności niezbędne do dalszego kształcenia i samodzielnego funkcjonowania w przyszłości. Szeroki zakres materiału zawarty w programach nauczania nie tylko pozwala uczniom przyswoić bogatą wiedzę z różnych dziedzin nauki i działalności człowieka, ale też narzuca konieczność opanowania tej wiedzy. Poziom nabytej wiedzy i zakres umiejętności jest zazwyczaj diagnozowany, a szkoła stawia przed uczniami określone wymagania w tym zakresie.

Postrzeganie poziomu tych wymagań – jako zawyżonych, zaniżonych lub adekwatnych – w konfrontacji z indywidualnymi możliwościami intelektualnymi i samooceną ucznia w zakresie przyswajania nowego materiału czy radzenia sobie z nowymi zadaniami może być czynnikiem wspierającym lub osłabiającym chęć do nauki, a nawet szkoły, która jako instytucja nadzoruje postępy ucznia w tym zakresie. Z tego względu w subiektywnej ocenie wymagań edukacyjnych upatrywano kolejnego czynnika kształtującego stosunek ucznia do szkoły.

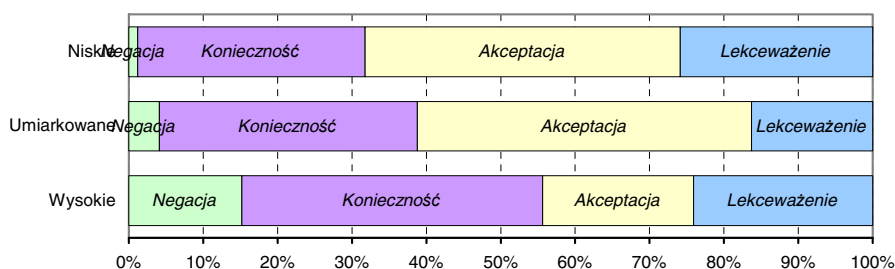
Aby ustalić, jak uczniowie postrzegają poziom trudności stawianych przed nimi zadań edukacyjnych, poproszono gimnazjalistów o ustosunkowanie się do stwierdzeń sondujących ich poglądy w tym zakresie.

Wymagania edukacyjne	Jeśli nie uczymy się w czasie weekendu, z trudem możemy podołać temu, czego się od nas wymaga.
$\alpha = 0$,	W mojej klasie wymaga się dużo.
KMO=0,	Ledwo możemy sprostać wymogom sprawdzianów i prac klasowych.
średnia=	Lekcje przebiegają tak szybko, że często nie nadążamy.
odchylenie=	Aby mieć dobrą ocenę, musimy bardzo dużo pracować (dawać z siebie).

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Subiektywne postrzeganie wymagań edukacyjnych jako wysokich cechuje uczniów, którzy zgodzili się z większością powyższych stwierdzeń. Ci uczniowie są przekonani, że poprzeczka wymagań w ich klasie postawiona jest wysoko. Natomiast uznanie powyższych stwierdzeń za fałszywe oznacza, że deklarowane przez badanych opinie dotyczące wymagań są zbieżne z poglądem, że oczekiwania formułowane wobec uczniów są małe.

Badanych uczniów cechuje różna ocena poziomu wymagań kierowanych pod ich adresem w sferze edukacji. Najliczniejszą grupę (38%) stanowią uczniowie, którzy uważają, że stawiane im wymagania nie są szczególnie wygórowane. Przeciwną opinię prezentuje 29% badanych gimnazjalistów. Pozostali uczniowie (33%) nie zajmują zdecydowanego stanowiska, a zatem co trzeci badany uważa, iż wymagania edukacyjne nie są postawione ani bardzo wysoko, ani bardzo nisko.



Wykres 4. Wymagania edukacyjne a typ stosunku do szkoły (wyniki dla dziewcząt).

Stanowisko w kwestii poziomu formułowanych wobec uczniów oczekiwań związanych z edukacją okazało się pozostawać w związku z ich stosunkiem do szkoły, ale wpływ tego czynnika odnotowano tylko wśród dziewcząt. Natomiast opinie chłopców na ten temat nie różnicują ich stosunku do szkoły.

Uzyskane w badaniach rezultaty pozwalają stwierdzić, że przejawiany przez dziewczęta typ stosunku do szkoły jest związany z subiektywną oceną poziomu wymagań edukacyjnych ($\chi^2=25,50$; $p<0,0001$). Wraz z rosnącą oceną poziomu wymagań rośnie odsetek uczennic negujących szkołę. Zdecydowanie maleje odsetek dziewcząt akceptujących szkołę wśród gimnazjalistek postrzegających wymagania kierowane pod adresem uczniów jako wysokie. Z kolei wśród uczennic oceniających poziom wymagań jako umiarkowany wyraźnie maleje grupa tych, które mają lekceważący stosunek do szkoły.

Przydatność kształcenia

Obligatoryjne kształcenie ma przygotować dorastających członków społeczeństwa do sprawnego funkcjonowania w dorosłym życiu, wyposażyć ich w wiedzę, umiejętności i kompetencje, które umożliwią kierowanie swoim życiem we współczesnym społeczeństwie. Jakkolwiek sam obowiązek kształcenia nie jest przez społeczeństwo kwestionowany, to nie istnieje jednak powszechna zgoda co do tego, na ile szkoła wywiązuje się z tego zadania. Lansowanie przekonań, że proponowane treści kształcenia czy metody pracy szkoły nie spełniają oczekiwań pokładanych w kształceniu, z jednej strony wpływa na podejmowanie (przez odpowiednie instancje) reform w tym zakresie, z drugiej jednak może osłabiać motywację uczniów do pilnego przykładania się do nauki czy innych działań proponowanych przez szkołę. Szczególna niechęć i brak sumienności w wykonywaniu obowiązków szkolnych podyktowane mogą być zatem przekonaniem uczniów, że wykształcenie, jakie otrzymują w szkole, okaże się zbędne lub nieadekwatne do przyszłych potrzeb. Z kolei dostrzeganie sensu i pożytków z podejmowanych działań (w tym wypadku edukacyjnych), które z reguły wzmacnia zaangażowanie w działanie i mobilizuje jednostkę do większego wysiłku, może dodatkowo wpływać na stosunek do wymogów związanych z rolą ucznia. Opinia gimnazjalistów o przydatności wiedzy zdobywanej w szkole została potraktowana jako kolejne możliwe uwarunkowanie stosunku do szkoły. Osąd przydatności szkolnego kształcenia zbadano w oparciu o poniższe wypowiedzi.

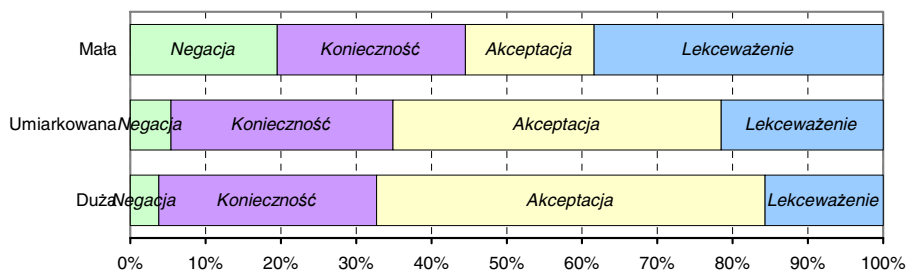
Przydatność kształcenia szkolnego	Sądę, że bardzo ważne jest to, czego uczę się w szkole (0,742).
$\alpha = 0,67$	Kiedy będę już pracować, to wszystko, czego nauczyłem się w szkole, będzie mi bardzo potrzebne (0,714).
KMO=0,61	Chętnie myślę o tym, co będę w przyszłości studiować lub gdzie pracować (0,650).
średnia=2,22	To, czego uczę się w szkole jest ważne dla mojego obecnego życia (0,773).
odchylenie=0,63	

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Wypowiedzi uczniów dotyczące omawianej kwestii pozwoliły rozpoznać, w jakim stopniu uczniowie uznają użyteczność wiedzy szkolnej w swoim życiu. Jednocześnie ułożenie się w czynniku stwierdzenia odnoszącego się do myślenia badanych o swojej przyszłości świadczy, że zastanawianie się nad swoją przyszłością idzie w parze z wartościowaniem przydatności wiedzy nabywanej w szkole. Stanowisko wyrażające aprobatę dla powyższych stwierdzeń wyraża przekonanie ucznia o wysokiej przydatności szkolnego kształcenia. Gimnazjaliści wybierający najczęściej odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadam” dostrzegają pozytywne aspekty szkolnej edukacji. Przeciwnie stanowisko charakteryzuje uczniów, którzy raczej negowali stwierdzenia dodatnio wartościujące użyteczność kompetencji i umiejętności nabywanych w szkole.

Opinie badanych gimnazjalistów o przydatności szkolnej edukacji są zróżnicowane. Jedna trzecia badanych gimnazjalistów żywi przekonanie, że wiedza zdobyta w szkole będzie procentować w przyszłym życiu (34%). Przydatność tego, czego uczą się w szkole wartościują wysoko zarówno w perspektywie przyszłościowej, jak i teraźniejszej. Uczniowie ci deklarują równocześnie, że ich własna przyszłość zaprzęta ich uwagę. Jako umiarkowaną przydatność szkolnej nauki widzi 31% gimnazjalistów, a 35% postrzega ją jako przydatną w małym stopniu, negując wartość szkolnych doświadczeń i zdobytej w szkole wiedzy.

Przeprowadzone analizy ujawniły, że przejawiany przez gimnazjalistów typ stosunku do szkoły jest związany z wartościowaniem przydatności szkolnej edukacji ($\chi^2=71,61$; $p<0,0001$). Wraz z malejącą oceną treści kształcenia maleje odsetek uczniów akceptujących szkołę, rosną natomiast odsetki gimnazjalistów (szczególnie wśród tych zajmujących najbardziej krytyczne stanowisko), którzy negują szkołę lub mają do niej lekceważą-



Wykres 5. Przystosowanie kształcenia a typ stosunku do szkoły.

cy stosunek. Wartościowanie szkolnej edukacji okazało się być jednym z czynników modyfikujących stosunek do szkoły zarówno chłopców, jak i dziewcząt.

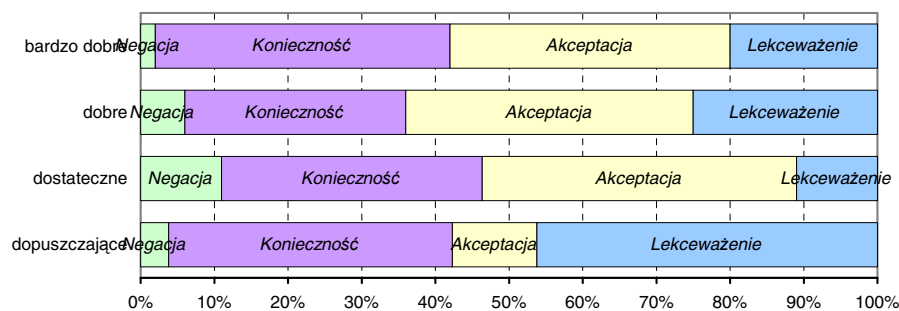
Osiągnięcia szkolne uczniów a typ stosunku do szkoły

W czasie nauki szkolnej osiągnięcia edukacyjne uczniów poddawane są stałej ocenie. Ten pomocniczy element szkolnej edukacji jest niezbędny dla podnoszenia skuteczności uczenia się uczniów i motywowania ich do nauki (Niemierko 1997). Prócz swej wychowawczej roli, ocena spełnia również funkcję społeczną. Prowadzi do selekcji uczniów, pozwala wyodrębnić elity, jest sprawczym elementem wzajemnych stosunków między uczniem a zespołem klasowym. Dzięki ocenianiu każdy uczeń otrzymuje informacje, w jakim stopniu przyswoił sobie wymagany programem nauczania materiał (to dydaktyczna rola oceny), ale ma również szansę ocenić swoje postępy na tle innych uczniów, porównać się z nimi. Osiągnięcia edukacyjne, choć uwarunkowane intelektualnymi możliwościami, w dużym stopniu zależą od wysiłków i pracowitości ucznia, systematycznego przyswajania wiedzy przekazywanej w szkole i sumiennego przygotowywania się do lekcji. Konfrontacja z wynikami rówieśników może być czynnikiem mobilizującym, ale też może negatywnie wpływać na stosunek ucznia do własnej edukacji, szkoły jako instytucji lub osób, które mają większe osiągnięcia. Ze względu na wagę, jaką nadaje się osiągnięciom szkolnym uczniom oglądowi poddane zostały związki między wynikami w nauce mierzonymi ocenami szkolnymi a stosunkiem ucznia do szkoły. W konstrukcji indeksu wyników w nauce wykorzystane zostały informacje o ocenach uczniów na ostatnim świadectwie szkolnym z języka polskiego i matematyki. Wprowadzone zostały następujące kategorie:

- uczniowie z dopuszczającymi wynikami w nauce (średnia ocen poniżej oceny dostatecznej),

- uczniowie z dostatecznymi wynikami w nauce (średnia ocen poniżej oceny dobrej),
- uczniowie z dobrymi wynikami (średnia ocen poniżej oceny bardzo dobrej),
- uczniowie z bardzo dobrymi wynikami w nauce (średnia ocen bardzo dobra lub wyższa).

Najliczniej reprezentowani wśród badanych są uczniowie z dobrymi wynikami (37%), nieco mniej licznie uczniowie osiągający wyniki dostateczne (34%). Prawie tyle samo uczniów uzyskuje wyniki dopuszczające (15%), co bardzo dobre (14%). Na podstawie powyższych ustaleń można stwierdzić, że zaangażowanie w naukę, którego miarą są szkolne oceny, rozkłada się w badanej zbiorowości prawie po połowie. Nieco ponad 50% uczniów przykłada się do nauki na tyle, by uzyskać co najmniej dobre oceny, pozostali uczniowie mają co najwyżej dostateczne wyniki.



Wykres 6. Wyniki w nauce a typ stosunku do szkoły (wyniki dla dziewcząt).

Poziom osiągnięć edukacyjnych okazał się czynnikiem, którego wpływ na stosunek do szkoły odnotowano tylko wśród dziewcząt (chi kwadrat=22,94; $p < 0,0001$). Wśród chłopców uzyskujących różne oceny odsetek reprezentantów każdego typu pozostawał na zbliżonym poziomie. Analizując związki między wynikami w nauce a stosunkiem dziewcząt do szkoły (Wykres 6) należy odnotować wyraźny spadek akceptacji szkoły oraz równie spektakularny wzrost lekceważącego stosunku do szkoły w przypadku uczennic uzyskujących co najwyżej dopuszczające wyniki kształcenia. Przy czym uzyskiwanie co najwyżej dostatecznych ocen sprzyja częstszemu (niż w przypadku innych wyników) pojawianiu się negacji i rzadszemu występowaniu stosunku lekceważącego.

Ustalenia empiryczne

Zaprezentowane analizy stanowiły próbę poszukiwania prawdopodobnych czynników odpowiedzialnych za stosunek ucznia do szkoły. Przyjęto, iż czynniki mające związek ze stosunkiem ucznia do szkoły kryją się (między innymi) w społecznych relacjach zachodzących na płaszczyźnie nauczyciel-uczeń oraz są pochodną realizowanych przez szkołę funkcji edukacyjnych. Wiąza się zatem z postrzeganiem przez uczniów stawianych im oczekiwań w sferze kształcenia, subiektywną oceną korzyści płynących z edukacji w szkole i wynikami w nauce.

Proponowane omówienie nie wyczerpuje z pewnością całego spektrum czynników kształtujących stosunek ucznia do szkoły. Pozwala jednak wskazać, że podejście do realizacji roli ucznia pozostaje w związku z jakością szkolnych relacji między nauczycielami i wychowankami, jak i stosunkiem młodych ludzi do edukacji, którą otrzymują w szkole.

Analizowane czynniki okazały się w różnym stopniu ważyć na stosunku do szkoły chłopców i dziewcząt. Czynnikiem wpływającym na nastawienia do szkoły – zarówno chłopców i dziewcząt – jest ocena stosunków panujących w szkole i ocena relacji z nauczycielami. Odwołując się do wyników badań, można powiedzieć, że im bardziej uczeń czuje się podmiotowo traktowany w szkole, tym bardziej pozytywny jest jego stosunek do szkoły i powinności wynikających z bycia uczniem. Wśród badanych gimnazjalistów akceptacja szkoły pojawia się częściej, jeśli opinie wypowiedziane przez uczniów o stosunkach panujących w szkole mają pozytywny wydźwięk. Rzadziej natomiast takim sądom towarzyszy negacja szkoły czy lekceważące podejście do wypełniania szkolnych obowiązków. Jedynie traktowanie szkoły jako konieczności nie podlega zróżnicowaniu ze względu na poczucie podmiotowości uczniów w szkole.

Analogiczne zależności odnotowano w przypadku postrzegania przez zielonogórskich gimnazjalistów (zarówno przez dziewczęta, jak i przez chłopców) przydatności wiedzy nabywanej w szkole. Im wyższa ocena użyteczności kompetencji zdobywanych w trakcie edukacji, tym większa akceptacja roli ucznia. W im mniejszym stopniu przekonanie uczniowie żywią to tym częściej stosunek do szkoły jest negatywny lub beztroski. Podobnie też, jak w przypadku wyżej omawianych czynników, odsetek uczniów, których charakteryzuje stosunek do szkoły określony jako „konieczność”, nie zmienia się wraz z różnym sądami o przydatności kształcenia.

Dwa kolejne czynniki okazały się istotnie różnicować stosunek do szkoły jedynie uczennic zielonogórskich gimnazjów. Różny osąd poziomu wymagań formułowanych przez nauczycieli oraz osiągnięcia edukacyjne ważą na sto-

sunku dziewcząt do szkoły. Im wyżej oceniany jest poziom wymagań, tym mniej jest uczennic akceptujących szkołę, a tym więcej dziewcząt, których stosunek do szkoły jest negatywny. Przy czym subiektywne poczucie wysoko lub przeciwnie – nisko stawianej poprzeczki wymagań edukacyjnych rzutuje na zwiększanie się odsetka gimnazjalistek lekceważąco traktujących szkołę. W przypadku uczennic traktujących szkołę jako konieczność, ich stosunek do szkoły nie wiąże się ze zróżnicowaną oceną wymagań.

Również uzyskiwane przez gimnazjalistki oceny różnicują ich stosunek do szkoły. Najbardziej widoczny jest przy tym odnotowany wzrost liczby dziewcząt mających lekceważący stosunek do szkoły wśród uczennic z najniższymi wynikami w nauce, przy jednoczesnym – równie wyraźnym – spadku liczby dziewcząt akceptujących szkołę. Najbardziej beztrąsko traktują szkołę uczennice, które osiągają dostateczne wyniki w nauce. Wśród nich największy jest jednak odsetek gimnazjalistek negujących szkołę. I – podobnie jak w wypadku wyżej omawianych czynników – traktowanie szkoły jako konieczności nie jest związane z wynikami kształcenia mierzonymi ocenami szkolnymi.

W przypadku chłopców dwa ostatnie uwarunkowania – subiektywna ocena wymagań i oceny szkolne – nie okazały się różnicować ich stosunku do szkoły. W oparciu o uzyskane wyniki można zatem stwierdzić, że wśród gimnazjalistów (chłopców) ważną rolę w budowaniu stosunku do szkoły pełni jakość interpersonalnych relacji w środowisku szkolnym i poczucie sensu kształcenia, podczas gdy czynniki związane z edukacyjnym aspektem roli ucznia (ocena wymagań, wyniki w nauce) schodzą na plan dalszy i nie mają istotnego wpływu na stosunek do szkoły. Nabierają one jednak znaczenia w przypadku rozważania czynników kształtujących stosunek dziewcząt do szkoły. W tym wypadku można stwierdzić, że zarówno jakość stosunków pomiędzy uczniami i nauczycielami, jak i aspekty związane z zadaniami edukacyjnymi wynikającymi z roli ucznia ważą na stosunku dziewcząt do szkoły. Dziewczęta uzależniają więc swój stosunek do szkoły od szerszego spektrum czynników. Pojawienie się wśród nich tych związanych z kształceniem może wzmocniać pogląd, że dziewczęta budują raczej synergiczny obraz szkoły, zaś chłopcy w ocenie szkoły wyraźniej oddzielają jej sferę społeczną i edukacyjną.

Podsumowując należy podkreślić, że pozytywnemu stosunkowi do szkoły zielonogórskich gimnazjalistów sprzyjają pozytywnie układające się relacje z nauczycielami, poczucie podmiotowości w szkole oraz wysoka ocena przydatności treści materiału szkolnego. Natomiast negatywny i lekceważący stosunek badanych gimnazjalistów do szkoły częściej współwystępuje z nieprzychylnymi opiniami o nauczycielach, niekorzystnym osądem szkol-

nego systemu praw i obowiązków oraz niską oceną przydatności szkolnej edukacji w przyszłości. Wśród dziewcząt beztroski stosunek do szkoły pojawia się przy tym częściej, jeśli wyniki w nauce kształtują się na najniższym poziomie.

O przywołanych w artykule czynnikach można powiedzieć, że wpływają na stosunek ucznia do szkoły. Konkluzji tej towarzyszyć powinno jednak przekonanie, że wskazane uwarunkowanie stanowią jedynie fragment szerokiej gamy przyczyn takiego, a nie innego stosunku dorastającego do roli ucznia. Jednocześnie należy podkreślić, że na ich podstawie nie można zdecydowanie orzekać o stosunku ucznia do szkoły, gdyż – w oparciu o uzyskane wyniki – nie jest możliwe wskazanie przyczyn wspierających traktowanie szkoły określone jako typ „konieczność”. Częstość występowania takiego podejścia wśród uczniów nie zmienia się bowiem wyraźnie wraz ze zmianą poziomu analizowanych czynników. Bez względu na ich poziom, odsetek uczniów przejawiających ten typ stosunku do szkoły kształtuje się na zbliżonym poziomie. Nie ujawniły się też różne czynniki wspierające przyjmowanie negatywnego i beztroskiego stosunku do szkoły. Badania pokazały jedynie, że za preferowaniem tych typów stoją najczęściej te same uwarunkowania.

Aktywność nastolatków w roli ucznia jest jedną z ważniejszych aktywności okresu dorastania, a szkoła najważniejszą instytucją wspierającą realizację tej roli – zarówno wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym. Zróżnicowania stosunku uczniów do szkoły i warunkujące go czynniki, szczególnie w sytuacji rozważań podejmowanych w kontekście funkcjonowania uczniów w stosunkowo nowym typie szkoły, jakim jest gimnazjum, wydaje się zagadnieniem wartym ciągłego badania. Zdobyta w ten sposób wiedza nie tylko umożliwia poznanie preferencji uczniów, ale pozwala również pedagogom na podjęcie działań zmierzających do poprawy niekorzystnych nastawień wobec szkoły.

Literatura

- DOMALEWSKI J., MIKIEWICZ P. (2004), Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym, Warszawa.
- KONARZEWSKI K. (2004), Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Warszawa.
- MENDECKA G. (2001), Uczeń i nauczyciel – odrębne byty życia szkolnego, [w:] Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Kraków.
- NIEMIERKO B. (1997), Między oceną szkolną a dydaktyką, Bliżej dydaktyki, Warszawa.
- NOWAK S. (1985), Metodologia badań społecznych, Warszawa.

Edyta Mianowska

WHY DON'T STUDENTS LIKE SCHOOL? PERSONALITY FACTORS OF ATTITUDE TO SCHOOL REPRESENTED BY LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ZIELONA GÓRA

Abstract

Students are the objects at school. Lower secondary school (*gimnazjum*) is a new type of school which is estimated in various ways. The article shows the variety of students' attitudes to their schools. During the research the students' attitude to their school obligations and how they feel at school were empirically studied. The article also presents determinants of lower secondary school students' attitude to their own schools.

Małgorzata Ajszpur

AGRESJA WŚRÓD MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ W ZIELONOGÓRSKIEJ SZKOLE

Zachowania agresywne sprawiają poważne trudności wychowawcze pedagogom, psychologom, nauczycielom i rodzicom. Notuje się nie tylko ilościowy wzrost czynów agresywnych, ale można również zaobserwować szczególnie groźne tendencje: obniża się wiek sprawców oraz zwiększa się brutalność przestępstw. Zachowania agresywne wśród dzieci i młodzieży, wysoka ich częstotliwość połączona ze wzrostem brutalności, osobiste doświadczenia w pracy z młodymi ludźmi skłoniły autorkę niniejszego artykułu do rozważań na temat uwarunkowań agresji oraz sposobów jej przeciwdziałania. Dokładniejsze poznanie uwarunkowań agresji może przyczynić się do skuteczniejszego zwalczania różnych tego typu zaburzeń w zachowaniu się i do zapobiegania ich powstawaniu. Jest to tym ważniejsze, że nawyki agresywnego zachowania się powstałe w dzieciństwie nieraz utrwalają się, zaś zachowania powodujące początkowo trudności wychowawcze mogą przybierać w późniejszym okresie życia formę zachowań przestępczych.

Mimo iż agresja od lat skupia uwagę badaczy zainteresowanych ludzkim zachowaniem, do tej pory ze względu na wieloaspektowość i złożoność agresji nie udało się wypracować jednolitej definicji oraz koncepcji wyjaśniającej to zjawisko psychologiczno-społeczne. Może istnieć wiele przyczyn, dla których jednostka przejawia agresję. Zawsze jednak występuje potrzeba indywidualnego podejścia do człowieka (w szczególności dziecka), którego cechuje zachowanie agresywne.

Philip Zimbardo wyróżnił sześć stanowisk w podejściu do omawianego zagadnienia, a mianowicie kierunek: biologiczny (badanie roli, jaką w agresji odgrywają poszczególne okolice mózgu), psychodynamiczny (analiza agresji jako reakcji na frustrację), behawiorystyczny (analiza wzmocnień agresywnych reakcji w przeszłości), poznawczy (badanie oddziaływań przemocy pokazywanej w filmach na postawy ludzkie), humanistyczny (szukanie odpowiedzi na pytanie o wartości osobiste i warunki społeczne, które sprzyjają agresywnym postawom) oraz ewolucjonistyczny (rozważanie na temat, które warunki w ewolucji mogły uczynić agresję zachowaniem przystoso-

wawczym). Psychologowie przyjmują, że agresywne zachowanie się jest wypadkową oddziaływań genetycznych i środowiskowych¹. Ross Vasta, Marshall M. Haithi, Scot A. Miller² wyróżnili zaś następujące uwarunkowania agresji: biologiczne – hormony (testosteron), temperament, dominowanie (mechanizm ewolucyjny); środowiskowe i społeczne – procesy zachodzące w rodzinie, oglądanie przemocy w telewizji oraz poznawcze – niski poziom moralnego rozumowania i empatii, deficyt w zakresie zdolności odczytywania społecznych wskazówek otoczenia, trudności z ich rozumieniem.

Zważywszy na fakt tak bogatego sposobu omawiania i podejścia w literaturze przedmiotu do wymienionego zjawiska, spotkać można różne definicje agresji. Większość naukowców zajmujących się tym tematem jest zgodna co do tego, że agresja jest wrogim zachowaniem, które skutkuje wyrządzeniem komuś krzywdy: fizycznej lub psychicznej. Część badaczy stwierdziła, że o agresji można mówić tylko wtedy, kiedy towarzyszy jej wyraźna intencja skrzywdzenia kogoś. Inni naukowcy rozpatrują ją natomiast niezależnie od intencji, traktując jako narzędzie do osiągnięcia osobistych celów danej osoby. Adam Frączek uważał, iż „przez agresję należy rozumieć zachowanie zorientowane na wyrządzenie szkody i/lub sprawienia cierpienia innym osobom”³. Jenö Ranschburg określił zaś agresję jako „każde zamierzone działanie – w formie otwartej lub symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś krzywdy lub czemuś szkody, straty lub bólu”⁴. Agresja według Philipa Zimbardo jest to „zachowanie fizyczne lub słowne z zamiarem wyrządzenia krzywdy lub zniszczenia”⁵. Wyróżnił on agresję prospołeczną, służącą akceptowanym społecznie celom, takim jak karanie za łamanie prawa lub jako samoobrona oraz agresję antyspołeczną, która jest umyślnym działaniem na szkodę jednostek lub własności i wyrażana jest w nieakceptowany społecznie sposób.

Agresję podzielić można także ze względu na formę jej występowania na fizyczną i słowną⁶. Pierwsza z nich określona została jako „atak na inną osobę, w którym atakujący posługuje się określonymi częściami ciała

¹Por.: J. DANIELEWSKA, *Agresja u dzieci – Szkoła Porozumienia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 8–11.

²*Ibidem*, s. 163.

³A. FRĄCZEK, *Studia nad uwarunkowaniami regulacją agresji interpersonalnej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985, s. 55.

⁴R. JENÖ, *Lęk, gniew, agresja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 93.

⁵P.G. ZIMBARDO, *Psychologia i życie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994, s. 208.

⁶Por.: Z. SKORNY, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 20–23.

lub narzędziami, zadając ból lub szkody przedmiotowi agresji”. Druga zaś polega na „posługiwaniu się bodźcami werbalnymi, które są szkodliwe dla atakowanej osoby i wywołują u niej strach, lęk, poczucie krzywdy lub odrzucenie emocjonalne”⁷. W niniejszym artykule przyjęto definicję „agresji” za Wioletta Radzieliowicz i Piotrem Radzieliowicz, którzy określili ją jako „czynności skierowane przeciwko komuś lub czemuś, mające na celu zadanie bólu, uszkodzenie, zniszczenie obiektu, których nie można usprawiedliwić społecznie”⁸. Różnice w rozumieniu pojęcia „agresji” łączą się również z teoriami na temat jej przyczyn. Charles Norwal Cofer i Mortimer Appley przedstawili cztery koncepcje agresji, określając je jako: instynkt, reakcja na frustrację, popęd oraz nawyk wyuczony przez wzmocnienia⁹. „Przedstawiciele instynktowej interpretacji agresji przyjmują, że powstała ona w drodze ewolucji i jest potrzebna, a nawet konieczna do utrzymania gatunku – jako napęd działania. Człowiek rodzi się z gotowym instynktem nazywanym przez niektórych ‘instynktem walki’ i jest mu on niezbędny do życia tak, jak na przykład instynkt głodu”¹⁰ – stwierdziła Joanna Grochulska. Zwolennicy tej koncepcji są przekonani, że instynkt agresji jest wrodzony i niezmienny. Zachowania agresywne natomiast, wzbudzone przez ów instynkt są mniej lub bardziej podatne na działanie zewnętrzne i mogą być modyfikowane przez wychowanie¹¹.

Zdaniem autorów koncepcji agresji jako reakcji na frustrację, człowiek zmierza zawsze do osiągnięcia jakiegoś celu, przy czym w momencie napotkania na trudności uniemożliwiające jego zdobycie, pojawia się frustracja prowadząca do napięcia emocjonalnego, a to z kolei prowadzi do agresji skierowanej na źródło frustracji¹². Twórcy tej koncepcji uważają, iż frustracja w tym przypadku następuje na skutek zderzenia się dwóch przeciwstawnych tendencji: zamiaru człowieka i niemożności spełnienia go. Towarzyszy temu silne emocjonalne pobudzenie. Według nich agresja służy rozładowaniu tego napięcia.

Twórcy kolejnej teorii – agresji jako nabytego popędu – podkreślali wagę społecznego uczenia się agresywnych zachowań. John Dollard i Scot Miller twierdzili, że „szarpanie, bicie, drapanie oraz wewnętrzne reakcje trzewne są wrodzonymi reakcjami gniewnymi na pewne sytuacje. Jeśli reakcje te

⁷ *Ibidem*, s. 20–23.

⁸ Por.: W. RADZIEŁOWICZ i P. RADZIEŁOWICZ, *Formy i funkcja agresji u dzieci i młodzieży*, [w:] „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 3, s. 227.

⁹ Por.: J. DANIELEWSKA, *op. cit.*, s. 11.

¹⁰ J. GROCHULSKA, *Reedukacja dzieci agresywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 7.

¹¹ Por.: Z. SKORNY, *op. cit.*, s. 20–23.

¹² *Ibidem*, s. 57–66.

lub niektóre z nich zostaną związane z neutralnym uprzednio bodźcami sygnałowymi, to bodźce te będą inicjować reakcję gniewu”¹³. Inni autorzy traktowali agresję jako nawyk, to jest „zachowanie dobrze utrwalone, do tego stopnia, że jest już zautomatyzowane i realizowane bez pełnej kontroli świadomości”¹⁴. Agresja ich zdaniem jest nawykiem napastowania, a agresywność może być trwałą cechą, charakteryzującą osobowość człowieka. A. Buss wymienił cztery czynniki determinujące siłę agresywności jednostki: po pierwsze, częstość i intensywność doznanych napaści, frustracji oraz przykrości; po drugie, stopień wzmacniania agresywnego zachowania; po trzecie, dostarczanie modeli zachowań agresywnych, na których dana jednostka może się wzorować oraz, po czwarte, temperament¹⁵.

Ze względu na wieloaspektowość i złożoność zagadnienia uwarunkowań agresji bardzo trudno jest je zbadać i opisać w sposób wyczerpujący i całościowy. Autorka niniejszej rozprawy, prowadząc badania na temat uwarunkowań agresji wśród młodzieży, skoncentrowała się na środowiskowych uwarunkowaniach, uwzględniając elementy środowiska rodzinnego oraz cechy osobowości mogące mieć związek z powstawaniem i nasilaniem się agresji. Interesujące jest również to, w jaki sposób grupa rówieśnicza odbiera kolegów o różnym poziomie agresji, a także opinia badanej młodzieży na temat przyczyn agresji i przemocy oraz zaobserwowanych i zaproponowanych działań podejmowanych w celu jej zmniejszenia. W badaniach naukowych bardzo istotne jest trafne dobranie metod, technik i narzędzi badawczych. Należy zatem dążyć do tego, aby zastosowane techniki i narzędzia badawcze umożliwiły uzyskanie jak najszerszego obrazu badanego środowiska. Z tego względu metodą zastosowaną w przeprowadzonych badaniach był sondaż diagnostyczny. Pozwolił on na poziomie określonego zjawiska społecznego, w tym przypadku zjawiska agresji, ustalić jego zasięg, zakres, poziom, intensywność, a następnie umożliwił ocenę i zaprojektowanie modyfikacji, czyli zmian ulepszających negatywne sytuacje życia ludzi w badanym środowisku¹⁶.

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny i jedynie częściowo wyjaśniający. Techniką badawczą, odpowiadającą wybranej przez autorkę metodzie była ankieta oraz analiza dokumentów. W badaniach zastosowano ankietę dotyczącą środowiska rodzinnego i szkolnego oraz oso-

¹³ *Ibidem*, s. 69.

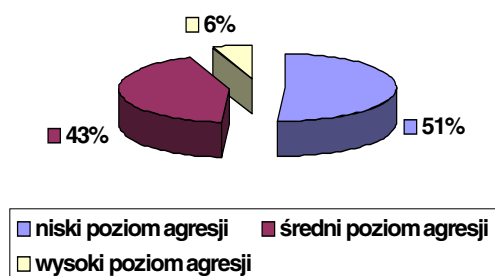
¹⁴ *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 169.

¹⁵ Por.: J. GROCHULSKA, *op. cit.*, s. 20–22.

¹⁶ Por.: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1974, s. 134–135.

owości uczniów. Do analizy elementów środowiska rodzinnego posłużyły autorce zebrane odpowiedzi z kwestionariusza skierowanej do ucznia ankiety dotyczącej rodziny opracowanej przez B. Markowską, natomiast do analizy samooceny badanego zastosowano kwestionariusz samooceny autorstwa L. Niebrzydowskiego. W badaniach wykorzystano również test Moreno, który posłużył do zbadania stosunków interpersonalnych zachodzących w grupie. Zastosowano też standaryzowany test do badania poziomu agresji dotyczący różnych form i zachowań agresywnych.

Badania przeprowadzono w 2003 roku w Gimnazjum nr 8 na osiedlu Pomorskim w Zielonej Górze. W palcówce tej wówczas uczyło się 358 uczniów klas I-III pod kierunkiem 27 nauczycieli. Badania odbyły się w czterech klasach tzn. w jednej pierwszej, dwóch drugich i jednej klasie trzeciej. Uzyskane wyniki zostały opracowane oraz poddane szczegółowej analizie ilościowej i jakościowej. Wyniki badań dotyczące poziomu agresji w badanej grupie przedstawia poniższy wykres.



Wykres 1. Poziom agresji w badanej grupie.

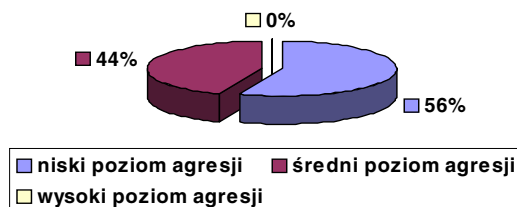
Uczniów, którzy zdobyli od 21 do 30 punktów zaliczyłam do grupy o wysokim poziomie agresji. Uczniów tych jest najmniej, bo tylko 6%, co ilustruje powyższy wykres.

Uczniów, którzy zdobyli od 11 do 20 punktów zaliczyłam do grupy o średnim poziomie agresji – jest ich ok. 43%.

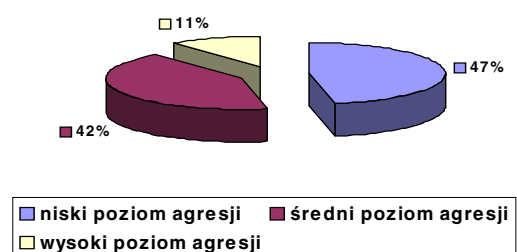
Natomiast uczniowie, którzy zdobyli od 0 do 10 punktów, zostali zaliczeni do grupy o niskim poziomie agresji i jest ich najwięcej, bo ok. 51%.

Pragnąc odpowiedzieć na pytanie, czy płeć może wpływać na poziom agresji, przeanalizuję wyniki badań przedstawione na wykresie 2 i 3.

Jak wynika z przeprowadzonych badań ponad połowa badanych osób płci żeńskiej (56%) posiada niski poziom agresji, natomiast prawie połowa (44%) średni poziom agresji. Nikt z osób płci żeńskiej w tej grupie badanych nie posiada wysokiego poziomu agresji. W grupie badanych płci męskiej prawie połowa badanych posiada niski i średni poziom agresji, a niewielka grupa



Wykres 2. Poziom agresji w badanej grupie dziewcząt.



Wykres 3. Poziom agresji w badanej grupie chłopców.

(11%) wysoki. Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że płeć może wpływać na poziom agresji.

W dalszej części pracy pragnę przedstawić, jakie elementy środowiska rodzinnego mogą wpływać na powstanie i nasilenie się agresji.

Rodzinne uwarunkowania agresji

W prawidłowej socjalizacji największe znaczenie ma środowisko rodzinne dziecka, dlatego celowe jest zwrócenie uwagi na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego¹⁷. O ogromnym znaczeniu rodziny mówi się obecnie bardzo wiele. Podkreśla się jej wpływ na rozwój fizyczny, umysłowy, moralny, jak również na kształtowanie się osobowości, internalizację określonych wartości i norm postępowania.¹⁸ Zdaniem Z. Skornego „z wzorami agresywnego zachowania się dziecko może się spotkać w rodzinie niezależnie od tego jaki jest zawód, wykształcenie i przynależność społeczna rodziców”.¹⁹

W domach dzieci, w których stosuje się przemoc, obserwuje się wiele negatywnych zjawisk. Wioletta Radziełłowicz i Pior Radziełłowicz wśród nich wymienili m.in.: „niski poziom kultury osobistej rodziców, awanturnictwo, uzależnienia, różnorakie zaburzenia psychiczne, wrogość i przemoc

¹⁷Por.: W. RADZIEŁOWICZ i P. RADZIEŁOWICZ, *op. cit.* s. 229

¹⁸Z. SKORNY, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1987, s. 36,

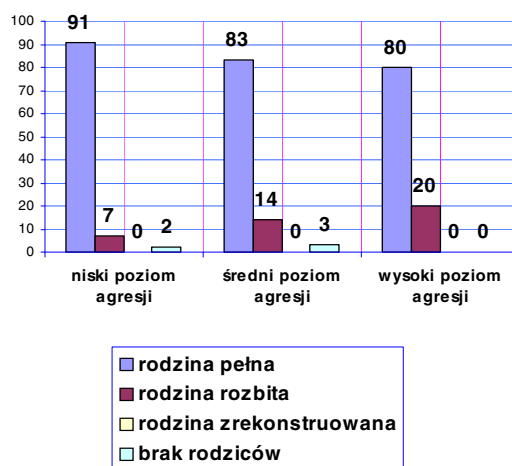
¹⁹Z. SKORNY, *Psychologiczna analiza . . .*, s. 121.

między dorosłymi i wobec dzieci, zaniedbanie dzieci, deprivacja ich potrzeb biologicznych i emocjonalnych, niewłaściwe metody wychowawcze”²⁰.

Jednym z uwarunkowań środowiskowych, który może wpływać na wyższy poziom agresji jest stan rodziny. Naturalne i optymalne warunki rozwoju może zapewnić tylko rodzina pełna, złożona z obojga rodziców oraz dzieci.

Niestety, coraz częściej spotykamy rodziny, które nie zapewniają dziecku poczucia bezpieczeństwa poprzez liczne kłótnie, awantury, konflikty towarzyszące przy rozwodzie czy separacji rodziców. Takim sytuacjom towarzyszą ujemne przeżycia emocjonalne dzieci, co przejawia się we wzroście pobudliwości, niepokoju, napięciu, trudnościach w nauce. Kłótnie i awantury w domu rodzinnym nie sprzyjają harmonijnemu i prawidłowemu rozwojowi dziecka, które często obwinia siebie za taką sytuację lub staje się przedmiotem manipulacji rodziców i włączane jest do rozgrywek między nimi. Wielu autorów twierdzi, że w rodzinach niepełnych, rozbitych rodzą się różnego rodzaju patologie niekorzystnie wpływające na rozwój dziecka.²¹

Przyjrzyjmy się zatem wykresowi przedstawiającemu zależności między stanem rodziny a poziomem agresji.



Wykres 4. Stan rodziny a poziom agresji.

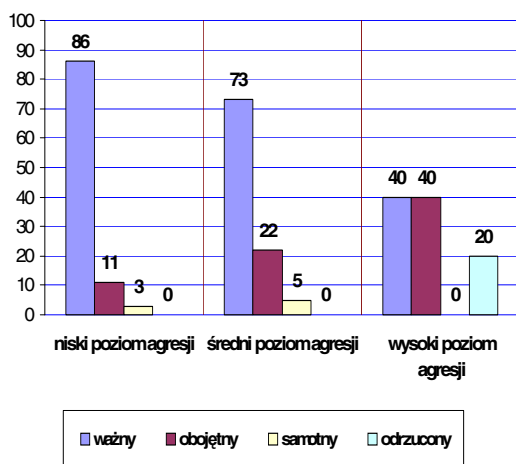
Zdecydowana większość badanych bez względu na poziom agresji wychowuje się w rodzinach pełnych. Wyniki potwierdzają fakt, że dzieci z rodzin rozbitych przejawiają wyższy poziom agresji niż dzieci z rodzin pełnych. W grupie o wysokim poziomie agresji spora liczba respondentów (20%) wy-

²⁰Por.: W. RADZIEŁOWICZ, P. RADZIEŁOWICZ, *op. cit.*, s. 230.

²¹H. FILIPCZUK, *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.

chowuje się w rodzinach rozbitych, a w grupie o niskim poziomie agresji tylko niewielka grupa badanych (7%).

Stosunki emocjonalne rodzinie oraz atmosfera rodzinna, to dwa kolejne uwarunkowania mogące wpływać na poziom agresji. W tym aspekcie badana grupa młodzieży odpowiadała na pytanie: Czy czujesz się w rodzinie ważny, obojętny, samotny, odrzucony? Rezultaty badań przedstawia poniższy wykres.



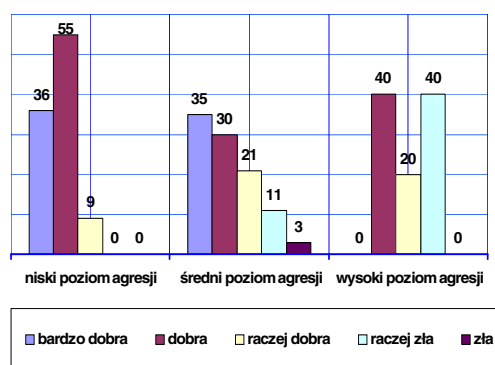
Wykres 5. Stosunki emocjonalne w rodzinie a poziom agresji.

Przedstawione rezultaty badań wskazują, że zdecydowana większość młodzieży o niskim i średnim poziomie agresji czuje się w rodzinie ważna, a nikt z tej grupy nie czuje się w rodzinie odrzucony. W grupie o wysokim poziomie agresji zaledwie niespełna połowa osób badanych (40%) czuje się ważna w rodzinie. Znaczna grupa młodzieży o wysokim poziomie agresji czuje się w rodzinie obojętna (20%), a dość duża liczba badanych (20%) czuje się w rodzinie odrzucona. Analizując wykres można zauważyć, że większość badanej młodzieży o wysokim poziomie agresji czuje się w rodzinie obojętna bądź odrzucona.

Jak pisze H. Filipczuk, koniecznym warunkiem prawidłowego rozwoju osobowości dziecka jest wychowywanie go w atmosferze miłości, zrozumienia, zapewniając mu poczucie bezpieczeństwa.²² Tak więc poczucie dziecka, że jest w rodzinie obojętne lub odrzucone nie wpływa korzystnie na jego rozwój, powoduje jego negatywne uczucia, a niezaspokojona potrzeba miłości, przynależności, akceptacji przyczynić się może do wzrostu poziomu agresji.

²²H. FILIPCZUK, *op. cit.*; s. 125.

Z drugiej strony na poziom agresywności dziecka może również wpływać atmosfera rodzinna, co ilustruje niżej zamieszczony wykres.



Wykres 6. Atmosfera rodzinna a poziom agresji.

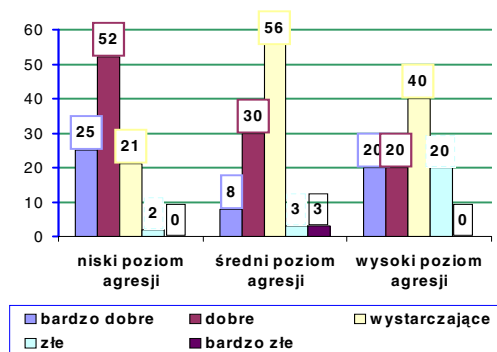
Negatywne stosunki emocjonalne, patologiczne sytuacje w domu rodzinnym mają oczywiście wpływ na atmosferę panującą w domu, a to z kolei wpływa na poziom agresywności młodzieży. Prawie wszyscy ankietowani z grupy o niskim poziomie agresji oceniają swoją atmosferę rodzinną jako dobrą lub bardzo dobrą. Nikt z osób badanych o niskim poziomie agresji nie ocenia swojej atmosfery rodzinnej jako złej lub raczej złej. W grupie osób badanych o wysokim poziomie agresji nikt z badanych nie ocenia swojej atmosfery rodzinnej jako bardzo dobrej. Dość znaczna część respondentów (40%) o wysokim poziomie agresji ocenia swoją atmosferę rodzinną jako dobrą, w tym 20% ocenia jako raczej dobrą. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że dość duża grupa osób (aż 40%) badanych o wysokim poziomie agresji określa swoją rodzinną atmosferę jako raczej złą. Na podstawie uzyskanych danych można wnioskować, że istnieje zależność pomiędzy atmosferą rodzinną a poziomem agresji.

Kolejnym uwarunkowaniem środowiskowym mogącym wpływać na poziom agresywności młodzieży są warunki materialne oraz liczebność rodziny. Niewystarczające warunki materialne rodziny uniemożliwiają zaspokajanie potrzeb nie tylko biologicznych i materialnych, ale także psychicznych, przede wszystkim potrzeby uznania i znaczenia w grupie rówieśniczej i środowisku społecznym. Ma to wpływ na przeżycia emocjonalne i społeczne. Braki w stanie posiadania, wyposażenia w różne przedmioty są źródłem uczuć zazdrości, poczucia niższości²³. Z drugiej strony bardzo dobre warunki materialne przyczynić się mogą do tego, że dziecko nie docenia, nie

²³H. FILIPCZUK, *op. cit.*, s. 127

szanuje tego co ma, co otrzymało bez większego wysiłku, gdyż posiadanie jest czymś oczywistym. Dobra materialne często traktuje za najważniejszą wartość i sposób zdobywania przyjaciół.

Przyjrzyjmy się zatem, jaka jest zależność warunków materialnych rodziny i poziomu agresywności w badanej populacji młodzieży, co ilustruje niżej zamieszczony wykres.

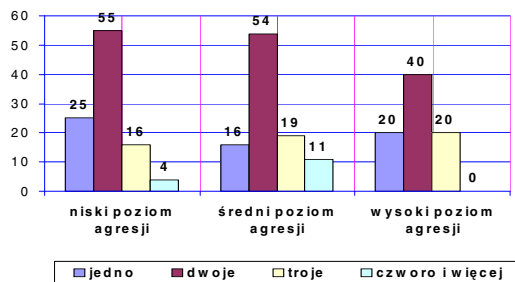


Wykres 7. Warunki materialne rodziny a poziom agresji.

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że zdecydowana większość (77,25%) młodzieży badanej o niskim poziomie agresji ocenia warunki materialne swojej rodziny jako dobre lub bardzo dobre, a tylko nieliczni (2,3%) stwierdzili, że warunki materialne ich rodziny są złe. W grupie młodzieży badanej o wysokim poziomie agresji dość znaczna grupa osób badanych (40%) uważa, że warunki materialne rodziny są dobre lub bardzo dobre. Jednakże większość respondentów o wysokim poziomie agresji ocenia warunki materialne swojej rodziny jako wystarczające bądź złe. Przedstawione rezultaty badań wskazują na to, iż warunki materialne mogą mieć wpływ na zachowania agresywne młodzieży.

Warunki materialne rodziny można wiązać z kolejnym uwarunkowaniem, jakim jest liczebność rodziny. Im większa jest liczebność, tym dochody na jedną osobę są mniejsze, a co się z tym wiąże – zaspokajanie potrzeb materialnych staje się trudniejsze.

Z analizy danych przedstawionych w wykresie „Liczebność rodziny a poziom agresji” wynika, że większość badanych o niskim i średnim poziomie agresji wychowuje się w rodzinach z dwójką dzieci, nieliczni wychowują się w rodzinach wielodzietnych. Również w grupie o wysokim poziomie agresji dość znaczna część respondentów (40%) pochodzi z rodzin z dwójką dzieci. Nikt z osób badanych o wysokim poziomie agresji nie wychowuje się w rodzinie z czworgiem i więcej dzieci. Jak wynika z danych, większość



Wykres 8. Liczebność rodziny a poziom agresji.

młodzieży badanej bez względu na poziom agresji pochodzi z rodzin typowych dla współczesnego społeczeństwa, tj. z takich, w których występuje co najwyżej dwójka dzieci.

Wyniki badań na temat rodzinnych uwarunkowań agresji potwierdzają fakt, że dzieci z rodzin rozbitych przejawiają wyższy poziom agresji niż dzieci z rodzin pełnych. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że ponad połowa (60%) młodzieży badanej o wysokim poziomie agresji czuje się w rodzinie obojętna lub odrzucona.²⁴ Duża grupa osób badanych (40%) o wysokim poziomie agresji określa swoją rodzinną atmosferę jako raczej złą. Jak wskazują wyniki badań, ponad połowa (60%) badanej młodzieży o wysokim poziomie agresji ocenia warunki materialne swojej rodziny jako złe lub tylko wystarczające.

Osobowość a poziom agresji

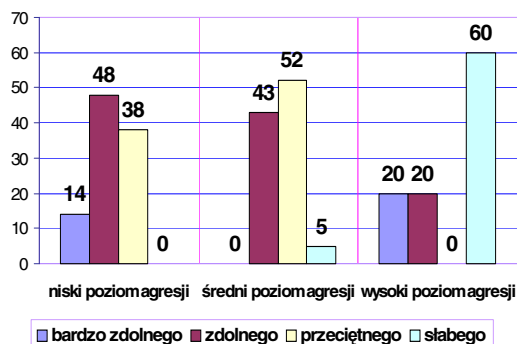
Kolejnym uwarunkowaniem, jakie może wpływać na poziom agresji jest osobowość²⁵. Analiza wyników badań dotyczących aspektów osobowości w kontekście agresji wskazuje, że im wyższy poziom agresji, tym większa częstotliwość występowania takich zachowań agresywnych, jak: wyśmiewanie, zastraszanie, stosowanie agresji fizycznej (bicie, kopanie), angażowanie innych w bójki, niszczenie cudzych rzeczy.

Zdecydowana większość (80%) badanej młodzieży o wysokim poziomie

²⁴Por.: M. SAMUJŁO, *Uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, red. J. Kuźma i Z. Szarota, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kraków 1998, t. I, s. 143.

²⁵Termin **osobowość** „najczęściej oznacza zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym, w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości”. W. OKOŃ, *Nowy Słownik Psychologiczny*, Warszawa 2001, s. 277–228.

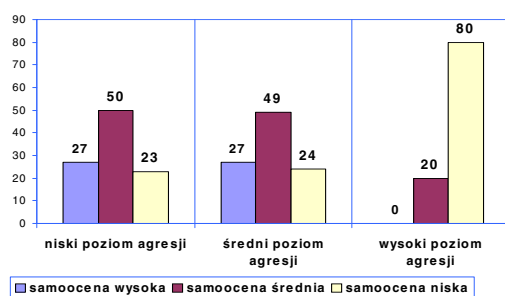
agresji wykazała niską samoocenę. Zadane badanym pytanie brzmiało: „za jakiego ucznia siebie uważasz?”. Wyniki badań ilustruje poniższy wykres.



Wykres 9. Za jakiego ucznia siebie uważasz?

Przedstawione rezultaty badań wskazują na to, iż większość badanych (62%) o niskim poziomie agresji ocenia siebie jako ucznia zdolnego lub bardzo zdolnego, nikt z tej grupy osób badanych nie uważa, że jest uczniem słabym. W grupie badanych o średnim poziomie agresji ponad połowa (52%) respondentów uważa siebie za ucznia przeciętnego, a dość znaczna część respondentów (43%) za uczniów zdolnych. Nieliczni badani (5%) określili siebie jako uczniów słabych. Zdecydowanie inaczej zjawisko to przedstawia się w grupie o wysokim poziomie agresji. Większość osób badanych (60%) uważa siebie za uczniów słabych, a pozostałe osoby badane za uczniów zdolnych i bardzo zdolnych.

Do zbadania samooceny respondentów zastosowałam również test L. Niebrzydowskiego. Wyniki badań prezentuje poniższy wykres.

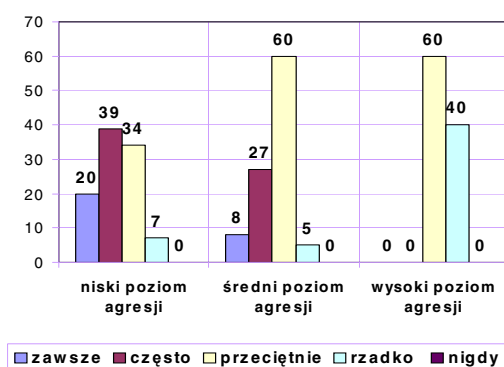


Wykres 10. Samoocena a poziom agresji.

Z analizy danych przedstawionych na wykresie 10 wynika, że w grupie badanych o niskim i średnim poziomie agresji zdecydowana większość badanych posiada samoocenę wysoką lub średnią. Na uwagę zasługuje fakt,

że w grupie badanych o wysokim poziomie agresji zdecydowana większość (80%) badanych ma niską samoocenę, a 20% samoocenę średnią. Nikt z osób badanych o wysokim poziomie agresji nie posiada wysokiej samooceny.

Kolejną cechą osobowości, którą wzięłam pod uwagę, była sumienność i pilność. Co oznacza bycie sumiennym i pilnym? Na pewno sumiennym jest ktoś, kto wykonuje powierzone mu zadania, stawia obowiązki przed przyjemnościami. Zadane badanym pytanie brzmiało: „Czy jesteś sumienny, pilny?” A oto wykres prezentujący powyższe zagadnienie.

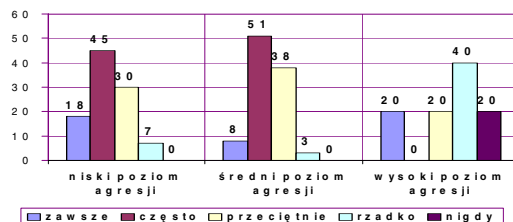


Wykres 11. Sumienność i pilność a poziom agresji.

Z analizy danych przedstawionych na wykresie 11 wynika, że większość osób badanych (59%) o niskim poziomie agresji często lub zawsze jest sumienna i pilna. Cecha ta zanika wraz ze wzrostem agresywności. W grupie o średnim poziomie agresji większość osób badanych deklaruje, że przeciętnie są sumienni i pilni, a niewielka grupa badanych (5%) twierdzi, że rzadko. Inaczej przedstawia się to w grupie o wysokim poziomie agresji. Większość badanych stwierdziła, że przeciętnie jest sumienna i pilna, pozostała grupa badanych (40%) deklaruje, że rzadko.

Nikt z osób badanych o wysokim poziomie agresji nie stwierdził, że jest pilny zawsze lub często. W niniejszej pracy wzięłam również pod uwagę jeszcze jedną cechę osobowości, jaką jest uwaga, co ilustruje wykres 12.

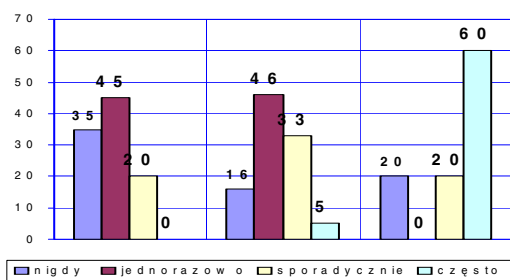
Osoby agresywne to często osoby o zwiększonej pobudliwości nerwowej, nie potrafiące skupić uwagi, mające trudności z koncentracją, z uwagą. Analiza wyników przedstawionych na wykresie 12 wskazuje, że większość badanych o niskim, jak również o średnim poziomie agresji jest często uważna na lekcji. Nieliczni badani stwierdzili, że rzadko są uważni na lekcji. Na uwagę zasługuje fakt, że ponad połowa 60% osób badanych o wysokim poziomie agresji deklaruje, że rzadko jest uważna na lekcji, w tym 20% osób badanych twierdzi, że nigdy nie jest uważna na lekcji.



Wykres 12. Uwaga a poziom agresji.

Chcąc się dowiedzieć, jaka jest częstotliwość oraz jakie zachowania agresywne są najczęściej stosowane przez uczniów o różnym poziomie agresji, zadałam badanym następujące pytanie: „Czy zdarzyło Ci się stosować wobec innych osób następujące zachowania: wyśmiewanie, wyszydzanie, zastraszanie, bicie, kopanie, niszczenie cudzych rzeczy, wciąganie w bójki, wymuszanie pieniędzy i innych przedmiotów?” Osoba badana miała za zadanie wpisać w odpowiedniej kratce jak często zdarza się jej stosować określone zachowanie agresywne.

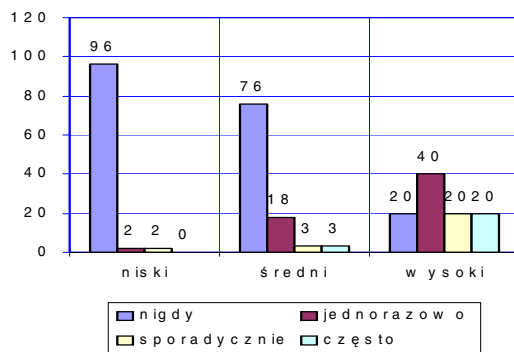
Rezultaty badań przedstawiają poniższe wykresy.



Wykres 13. Wyśmiewanie a poziom agresji.

W grupie badanych o niskim i średnim poziomie agresji prawie połowa badanych przyznaje, że jednorazowo wyśmiewa się z innych, a dość duża grupa respondentów sporadycznie. W grupie o wysokim poziomie agresji większość badanych (60%) twierdzi, że często wyśmiewa się z innych. Im wyższy poziom agresji, tym częściej wyśmiewania się z innych wzrasta. Wynik badań na temat zastraszanie a poziom agresji przedstawia wykres 14.

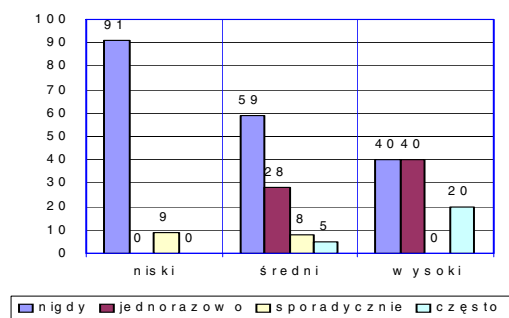
Jak wynika z danych, w grupie badanych o niskim poziomie agresji prawie wszyscy badani (96%) stwierdzili, że nigdy nie zastraszali. Podobnie w grupie badanych o średnim poziomie agresji zdecydowana większość badanych (76%) przyznała, że nigdy nie zastraszala. W grupie o wysokim poziomie agresji dość znaczna część respondentów (40%) twierdzi, że jed-



Wykres 16. Zastraszanie a poziom agresji.

norazowo zastraszala, a 20% badanych przyznała, że zastraszala często. Im wyższy poziom agresji badanych, tym częstotliwość zastraszania wzrasta.

Spójrzmy jeszcze, jak prezentują się wyniki badań jeśli chodzi o agresję fizyczną.

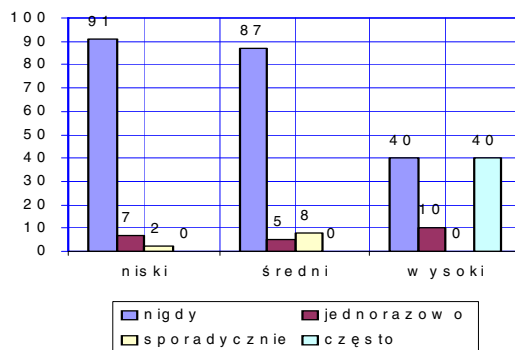


Wykres 17. Agresja fizyczna a poziom agresji.

Analiza wyników wykazała, że ogromna większość badanych o niskim poziomie agresji zadeklarowała, iż nigdy nie bije, nie kopie. W grupie o wysokim poziomie agresji dość znaczna część respondentów oznajmiła, że nigdy nie bije, nie kopie; 20% osób badanych o wysokim poziomie agresji przyznała, że zdarza się im to często.

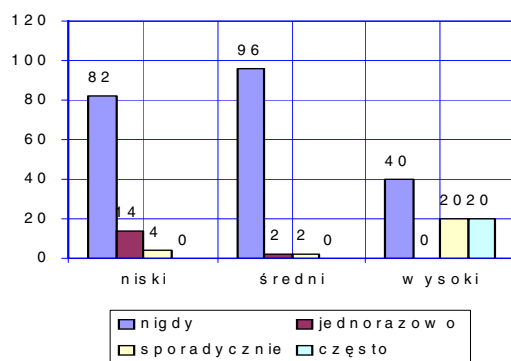
Kolejne pytanie zadane badanym dotyczyło tego, jak często zdarza im się angażować innych w bójkę. Wyniki badań ilustruje wykres 18.

Z analizy zebranego materiału wynika, że w grupie badanych o niskim i średnim poziomie agresji zdecydowana większość respondentów deklaruje, że nigdy nie angażuje innych w bójkę. Natomiast w grupie o wysokim poziomie agresji dość znaczna grupa respondentów (40%) przyznaje, że często angażuje innych w bójkę. Na podstawie uzyskanych wyników można wnio-



Wykres 18. Angażowanie innych w bójki a poziom agresji.

skować, że im wyższy poziom agresji, tym większa częstotliwość wciągania innych w bójki.

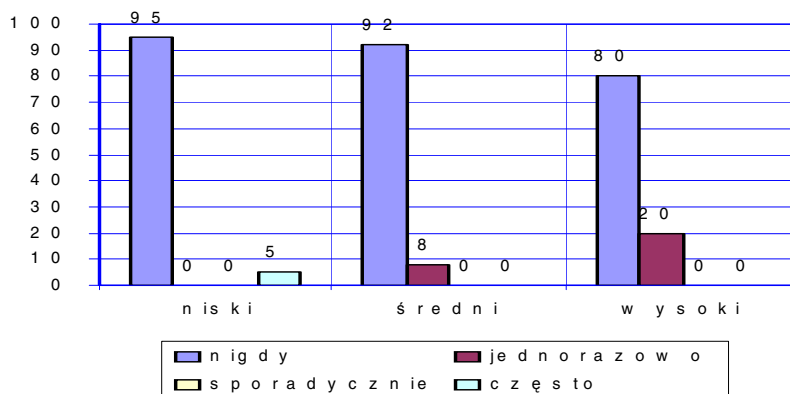


Wykres 19. Niszczenie cudzych rzeczy a poziom agresji.

Jak wynika z danych, w grupie badanych o niskim i średnim poziomie agresji zdecydowana większość respondentów deklaruje, że nigdy nie niszczy cudzych rzeczy. W grupie o wysokim poziomie agresji dość znaczna grupa respondentów (20%) przyznaje, że niszczy cudze rzeczy często. Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że im wyższy poziom agresji, tym większa częstotliwość niszczenia cudzych rzeczy.

Opierając się na powyższych wynikach można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych bez względu na poziom agresji deklaruje, że nigdy nie wymuszała pieniędzy i innych rzeczy. Nieliczni badani o niskim poziomie agresji (5%) przyznają się do wymuszania pieniędzy często.

Podsumowując całość dokonanych w tym rozdziale analiz wyników badań dotyczących aspektów osobowości w kontekście agresji mogą stwierdzić, że wraz ze wzrostem poziomu agresji wśród badanych zmniejsza się poziom



Wykres 20. Wymuszanie pieniędzy i innych rzeczy a poziom agresji.

wartościowania samego siebie. Zdecydowana większość osób badanych o wysokim poziomie agresji posiada samoocenę niską i ponad połowa uważa siebie za uczniów słabych. Wraz ze wzrostem agresywności zanika sumienność i pilność. W przeciwieństwie do osób badanych o niskim i średnim poziomie agresji nikt z osób badanych o wysokim poziomie agresji nie stwierdził, że jest sumienny, pilny często lub zawsze.

Osoby agresywne to często osoby mające trudność z koncentracją uwagi. Ponad połowa osób badanych o wysokim poziomie agresji przyznaje, że rzadko jest uważna na lekcji, a 20% osób twierdzi, że nigdy nie jest uważna na lekcji.

Z przeprowadzonej analizy dotyczącej zachowań agresywnych a poziomu agresji wynika, że im wyższy poziom agresji, tym większa częstotliwość występowania takich zachowań agresywnych, jak: wyśmiewanie, zastraszanie, stosowanie agresji fizycznej (bicie, kopanie), angażowanie innych w bójki, niszczenie cudzych rzeczy. Zdecydowana większość badanych we wszystkich poziomach agresji deklaruje, że nigdy nie wymuszała pieniędzy i innych rzeczy. Niewątpliwie poziom agresji wpływa na zachowanie jednostki, na sposób nabywania doświadczeń i wiadomości, jak również na sposób reagowania emocjonalnego.

Pozycja w grupie rówieśniczej a poziom agresji

W przeprowadzonych badaniach autorka niniejszej rozprawy starała się również doszukać związków między agresywnym zachowaniem jednostki a jej funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej. W opiniach potocznych grupa rówieśnicza może oddziaływać pozytywnie, jak również negatywnie na dorastającą osobę. Do pozytywnych cech, które grupa kształtuje w dorastającej

jednostce zalicza się: solidarność grupową, wzmocnienie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwo emocjonalne, rozwijanie zainteresowań, jak również nabywanie umiejętności współdziałania. Niestety, solidarność grupowa może wyzwać również niechęć i nienawiść do „innych”. Poczucie własnej wartości może przerodzić się w zuchwałość, a zainteresowania i wzory postępowania mogą przybrać kierunek aspołeczny. Dziecko w grupie rówieśniczej stara się dostosować swoje czynności do potrzeb grupy, przyswaja sobie jej normy, reguły. Wielość sytuacji, zadań i pełnionych ról sprawia, że dorastający młody człowiek odkrywa siebie, wytwarza sobie obraz własnego „ja”. Przeprowadzone badania wykazały związek między przejawianą agresją dziecka a jego relacjami z innymi i z pozycją w grupie rówieśniczej. Im wyższy jest poziom agresji, tym niższy poziom zaufania do tych uczniów, a także tym mniejsza jego popularność w grupie, np. jeśli chodzi o pomoc w nauce. Interesujący jest natomiast fakt, że popularność uczniów agresywnych wzrasta w sytuacjach zagrożenia. Poziom agresywności nie ma natomiast większego znaczenia w sprawach typu organizacja imprez szkolnych.

Funkcjonowanie jednostki w grupie oraz przejawiane przez nią zachowania agresywne mogą determinować jej miejsce w grupie rówieśniczej. Nierzadko odrzucenie dziecka przez członków grupy może mieć związek z frustracją, z obniżeniem samooceny. Może skłaniać również do zmiany postępowania bądź zniechęca do ponawiania prób nawiązania kontaktów z innymi, co ujemnie oddziałuje na dalszy rozwój młodego człowieka. Czasem dziecko podejmuje wysiłki niewłaściwie ukierunkowane, np. zachowuje się agresywnie usiłując poprawić swoją pozycję w grupie lub zwrócić na siebie uwagę grupy.

Szkoła, obok rodziny, jest głównym środowiskiem, gdzie dokonuje się socjalizacja i wychowanie dziecka. W funkcjonowaniu szkoły istnieje wiele nieprawidłowości, które mogą mieć związek ze zjawiskiem agresji wśród uczniów. Należą do nich między innymi: warunki i organizacja nauczania, brak przywiązania do higieny umysłowej, nieprzestrzeganie praw ucznia, brak indywidualnego traktowania, nieprawidłowe relacje nauczycieli z uczniami, przeciążenie i wypalenie zawodowe wśród nauczycieli. Zarówno na szczeblu krajowym, jak i lokalnym należy podejmować konsekwentnie działania zmierzające do poprawy warunków wychowania i kształcenia dzieci młodzieży.

W czterech klasach gimnazjalnych w 2005 roku ponownie zostały wykonane badania na temat przyczyn agresji i przemocy w szkole w percepcji uczniów. Analiza odpowiedzi gimnazjalistów wykazała, iż odpowiedzi są bardzo zbliżone do tych, które zostały udzielone w 2003 roku. Badana młodzież uznała środowisko rodzinne jako jedno z owych przyczyn.

Według nich, najczęściej spotykanymi w rodzinie są: problemy, przemoc rodziców wobec dzieci, zła atmosfera rodzinna, poczucie bycia niechcianym, ubóstwo, alkoholizm. Również nauczyciele przyczyniają się do zachowań agresywnych, prowokując podniesionym głosem, poniżaniem, ośmieszeniem, zastraszaniem (np. postawieniem złej oceny) lub niesprawiedliwym ocenianiem.

Młodzież wskazała też jako jedno ze źródeł zachowań agresywnych środowisko rówieśnicze, wymieniając jako czynniki agresotwórcze: „niewłaściwe relacje” z kolegami, chęć „popisania się” przed innymi, brak poczucia akceptacji, chęć udawania kogoś innego – tzw. „twardziela”.

W opinii uczniów przyczynami agresji są również: zaburzenia psychiczne, emocjonalne, nieumiejętność zrozumienia innych i rozwiązywania problemów, chęć dominacji, rywalizacja, kompleksy, zazdrość, chęć wyłudzenia pieniędzy, brak zorganizowania czasu dla młodzieży, brak odpowiedniego nadzoru pedagogicznego oraz obojętność dorosłych na obserwowane „zło”. Wśród przyczyn agresji badana młodzież wyróżniła również: wyśmiewanie, przezywanie, wulgaryzmy, plotki, bycie pod wpływem alkoholu lub środków odurzających.

Badania umożliwiły sformułowanie wniosków ogólnych na temat działań podejmowanych w celu zmniejszenia zjawiska agresji i przemocy, które dostrzegła badana młodzież. Na pierwszym miejscu wymienili oni: rozmowy wychowawcy z uczniem agresywnym, na drugim – dyżury nauczycieli na przerwach, na trzecim zaś – zamontowanie drzwi na domofon, przy którym dyżurują uczniowie. Inne wymienione działania to: rozmowy z psychologiem, pedagogiem, obniżenie oceny z zachowania, list do rodziców, kary, nagany, wezwania rodziców do szkoły, rozmowa z dyrektorem szkoły, zorganizowanie dnia bez agresji.

W celu zmniejszenia agresji w szkole uczniowie przedstawili następujące propozycje działań: częstsze spotkania i lekcje z psychologiem oraz pedagogiem poświęcone agresji i przemocy, większa liczba nauczycieli na dyżurach, zorganizowanie czasu wolnego uczniom, umożliwienie powstania ciekawych dodatkowych kół zainteresowań, wprowadzenie większej dyscypliny w szkole, zlikwidowanie „przymykania oczu” na agresję, reakcja wszystkich nauczycieli na akty agresji. Niektórzy uczniowie uważali, że przy wejściu do szkoły nie powinni dyżurować uczniowie, ale ochroniarze. W szkole powinna znajdować się skrzynka, do której pokrzywdzone osoby mogłyby wrzucić list i napisać, co im się stało, żeby nauczyciele podjęli jakiś krok w celu pomocy. Według nich można by jeszcze wprowadzić specjalne zajęcia dla uczniów agresywnych, realizować konkursy profilaktyczne, zorganizować miejsca, gdzie młodzież może się wyładować.

Stwierdzić można, że badana młodzież posiada wiedzę na temat uwarunkowań agresji. Istotne jest podkreślenie faktu, że im wyższa świadomość problemu agresji i przemocy wśród uczniów, tym większa szansa, że młodzi ludzie mogą stać się na miarę swych możliwości partnerami w skutecznym jej przeciwdziałaniu. Istnieje potrzeba opracowania i realizowania zintegrowanego, kompleksowego systemu przeciwdziałania agresji i przemocy zarówno na szczeblu lokalnym, jak i krajowym. Cenne jest opracowywanie i realizowanie programów przeciwdziałających agresji i przemocy na terenie szkoły przy zaangażowaniu nauczycieli, rodziców, uczniów, instytucji z lokalnej społeczności, a także środków masowego przekazu. Zdaniem Krysztyny Kmiecik-Baran systemy radzenia sobie z agresją i przemocą w szkole powinny koncentrować się przede wszystkim na następujących sprawach: identyfikacji zjawiska, diagnozy stanu i potrzeb, pokierowania i rozwiązania sytuacji oraz kontroli²⁶. Pierwszy krok procesu interwencji stanowi identyfikacja uczniów, którzy są podatni na zagrożenie przemocą oraz identyfikacja osób, które stosują przemoc w szkole. Wychowawcy, nauczyciele, uczniowie odgrywają podstawową rolę w procesie identyfikacji, lecz interwencję powinny prowadzić osoby odpowiednio wykwalifikowane i uprawnione do takich zadań. Diagnoza zaś ma na celu określenie, jakie działania należy przeprowadzić, aby zminimalizować zjawisko agresji i przemocy. Etapem następnym jest realizacja programów naprawczych, pomoc dla ofiary, a także sprawcy przemocy. Celowe mogą być takie działania, jak grupy wsparcia, indywidualne poradnictwo, terapia grupowa, program pomocy koleżeńskiej. Istotna jest edukacja młodzieży, rodziców, nauczycieli na temat przemocy i sygnałów rozpoznawania zjawiska, a także zachęcanie do pomocy i interwencji, gdy wystąpi taka potrzeba. Niezbędne jest uczenie młodych ludzi konstruktywnych sposobów radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi, a także kształtowanie empatii oraz rozwijanie umiejętności interpersonalnych. W redukowaniu zachowań agresywnych bardzo przydatna może okazać się turystyka i krajoznawstwo. Kontakt z przyrodą, przestrzeń i świeże powietrze sprawiają, że dzieci w naturalny sposób zaspakają potrzebę ruchu, zabawy, odciążają napięcie emocjonalne, wyciszają się, zdobywają wiedzę o otaczającym świecie. Wycieczki, spacer, gry terenowe integrują grupę, pozwalają dziecku doświadczać wspólnoty i jedności, stwarzają warunki do zapomnienia bolesnych doświadczeń, kompensują pustkę emocjonalną spowodowaną odtrąceniem przez rodziców. Krajoznawstwo kształtuje wrażliwość na piękno przyrody i sztuki, pozwala wszechstronnie dowartościować ucznia mniej zdolnego czy agresywnego, umożliwia nawiązanie kon-

²⁶K. KMIECIK-BARAN, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 44–46.

taktu osobowego, kształtowanie wzajemnego zaufania, życzliwości, poczucia własnej podmiotowości i odrębności. Uczniowie postrzegani przez innych, a także często przez samych siebie jako agresywni, w rzeczywistości oczekują pomocy, a ich zachowanie agresywne jest swoistym wołaniem o pomoc. Znaczna grupa uczniów z wysokim poziomem agresji (41%) podczas badań realizowanych w 2005 roku, odpowiadając na pytanie: „Jak masz trudności, problem, do kogo zwracasz się o pomoc?” odpowiedziała, że do: nikogo, psa, komputera; 33% badanej młodzieży przyznało, że zwraca się o pomoc do rodziców lub kolegi, koleżanki. Uczniowie z niskim i średnim poziomem agresji na pierwszym miejscu wymienili mamę, na drugim przyjaciela. Wśród 95 uczniów objętych badaniami tylko trzy osoby przyznały, że o pomoc zwracają się do nauczyciela, po dwóch uczniów, że do psychologa i pedagoga. Młody człowiek w wieku dorastania przeżywa specyficzny, skomplikowany okres, w którym miejsce ma „dojrzewanie biologiczne, psychiczne, dorastanie społeczne oraz dorastanie kulturowe”²⁷. Kształtuje się osobowość młodego człowieka, poszukuje on własnego „ja”, sensu życia i swej działalności, szuka ideałów i autorytetów.

Warto pochylić się nad wypowiedziami gimnazjalistów na temat tego, jaki powinien być nauczyciel. Warto je skonfrontować z tym, jakimi my jesteśmy pedagogami, jacy pedagodzy pracują na co dzień z dziećmi i młodzieżą. Uczniowie chcieli, aby nauczyciel był miły, wyrozumiały, sprawiedliwy, dobry, przyjacielski, mądry, powinien umieć pomóc uczniowi, wesoły, z poczuciem humoru, cierpliwy, umiejący tłumaczyć, rozmawiać, słuchać, prowadzić w sposób atrakcyjny lekcje. Według młodzieży powinien być przyjazny, wymagający, godny zaufania, powinien rozumieć młodzież. Uczniowie z wysokim poziomem agresji wskazali, iż powinien być wyrozumiały, miły, serdeczny, wzorowy, wspaniały, dobry, nie powinien nadużywać swojej władzy.

Nie jest możliwe osiągnięcie poważnych zmian jakościowych w edukacji i kształceniu bez wprowadzenia zmian w pracy nauczyciela. Nauczyciel w procesie wychowania i kształcenia odpowiedzialny jest za osobę, jej rozwój, sukcesy poznawcze i porażki życiowe. Istotne jest realizowanie wychowania, rozumianego jako „osobliwy dialog mistrza i ucznia, prowadzący ku horyzontowi dobra, prawdy i piękna”²⁸. Ojciec Święty Jan Paweł II – pedagog wszechczasów stwierdził, iż „nie ulega wątpliwości, że zawód nauczyciela jest zawodem wyjątkowym, o ogromnym ładunku odpowiedzialności,

²⁷J. LIPIŃSKA, *Przemoc i agresja w społeczności uczniów*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, red. Z. Brańka, M. Szymański, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 1998, tom III, s. 180-181.

²⁸T. GADACZ, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 436, s. 62-68

zaś praca jaką wykonuje, jest szczególnie ważna i trudna”²⁹. Formowanie nowego człowieka to rola wyjątkowa i niezwykła; dotyczy bowiem osoby i jej całego, przyszłego życia. Dlatego mówi się, że nie tyle jest to zawód, co powołanie. „U podstaw każdego powołania leży głęboka miłość. Z miłości zaś rodzi się sprawiedliwość nauczyciela, jego cierpliwość, wytrwałość, ofiarność, nieszukanie uznania”³⁰. Ważne, aby w codziennej pracy pedagogicznej nie zagubić tego, co najważniejsze, tzn. miłości, a gdy trudno – by wracać do źródeł: miłości, prawdy, piękna, dobra: wartości, które nigdy nie przemijają. Praca oparta na tych wartościach uszczęśliwia człowieka i pozwala jak najlepiej służyć drugiemu człowiekowi dla jego dobra i rozwoju jego pełni człowieczeństwa. Dzisiejszy nauczyciel winien starać się sprostać wyzwaniom współczesnego świata. Świadomy przemian, jakie się w nim dokonują i wszechobecnego wpływu mediów na formowanie młodego człowieka, powinien umieć ukazać – jak podkreślił Jan Paweł II – że „w wychowaniu chodzi przede wszystkim o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej ‘był’, a nie tylko więcej miał – ażeby poprzez wszystko, co ‘ma’, co ‘posiada’, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy ażeby również umiał bardziej ‘być’ nie tylko z drugim, ale dla drugich”³¹. Niech przesłanie Jana Pawła II stanie się dla nas inspiracją w codziennej pracy z młodym człowiekiem, aby praca nasza stawała się osobliwym dialogiem mistrza i ucznia, który prowadzić będzie ku horyzontowi dobra, prawdy i piękna.

²⁹Jan PAWEŁ II, *Homilia wygłoszona podczas mszy świętej w Łowiczu*, [w:] *Bóg jest miłością*, Wydawnictwo „Nasza Parafia” Studio Graphito, Olsztyn 1999, s. 159.

³⁰*O powołaniu nauczyciela i wychowawcy* – Fragmenty Listu Pastorskiego Kardynała Karola Wojtyły, Metropolity Krakowskiego z dnia 30 IX 1972 r., „Wychowawca” 1995, nr 10 (34), s. 5.

³¹Jan PAWEŁ II, *Chrystus wczoraj, dziś na wieki. V pielgrzymka Jana Pawła II do ojczyzny*, Wydawnictwo „Nasza Parafia” Studio Graphito, Olsztyn 1997, s. 91.

Małgorzata Ajszpur

**AGGRESSION AMONG ZIELONA GÓRA'S
LOWER SECONDARY SCHOOL YOUTH**

Abstract

In the article the author discusses the circumstances which condition the phenomenon of youth aggression. The first part of the paper presents the theoretical issues related to the topic, e.g. definitions of aggression, its typology, theories of aggressive behaviour, factors behind aggression as well as issues related to preventing aggression. The second part of the article presents the data from a study into the causes of aggression within the family, the data from a study of personality aspects in the context of aggression and the data from a study of the relationship between aggression and interaction with others, including the position in the peer group.

The paper also presents study results concerning the causes of aggression and violence in school perceived by youth and the solutions suggested by young people. A thorough study of the circumstances which condition aggression has the potential of contributing to counteracting such behavioral problems and to preventing them. Young people, perceived by others and themselves as aggressive, in fact need help, whereas their aggression is an attempt to cry out for help from the outside.

Magdalena Zdaniewicz

**PRZEDSZKOLE XXI WIEKU.
EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA
W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM**

Początek funkcjonowania w systemie edukacyjnym większości dzieci związany jest z przebywaniem w przedszkolu. Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat przedszkola przeszły różnorodne okresy. Od niżu demograficznego i wiążącą się z tym możliwością likwidacji do problemów ze znalezieniem miejsca dla dziecka w przedszkolu w początkach XXI w.

W roku 2006 w Zielonej Górze nabór do przedszkoli organizowały 24 placówki. Każda z nich posiada swoją koncepcję realizacji programu wychowania przedszkolnego, a także swoją ofertę zajęć dodatkowych. Przedszkola XXI wieku starają się własnymi propozycjami zachęcić rodziców do zapisania dziecka właśnie do swojej placówki.

Dzisiejsze czasy przyczyniły się do zmian w programach przedszkoli i sposobach ich realizacji. Przedszkola bazują na podstawie programowej zatwierdzonej na mocy Rozporządzenia MEN z dnia 1 grudnia 1999 r. (Dz. U. Nr 2/2000), jednocześnie tworząc własną bazę programów autorskich realizowanych w przedszkolu. Niniejszy artykuł stanowi w głównej mierze opis funkcjonowania jednego z przedszkoli zielonogórskich, ukazując przy tym początek edukacji ustawicznej małego człowieka w województwie lubuskim.

Przedszkole nr 19 w Zielonej Górze istnieje od grudnia 1977 roku. Zlokalizowane jest blisko centrum miasta przy ul. Stefana Batorego w pobliżu nowych osiedli „Zastalowskie” i „Czarkowo”. Mieści się w zabytkowym pałacyku: jest to budynek wolnostojący, piętrowy, w którym znajduje się siedem sal dydaktycznych. Budynek otoczony jest dużym ogrodem z placem zabaw. Celem przedszkola jest zapewnienie dzieciom bezpiecznego pobytu w przedszkolu, stworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci, zarówno umysłowego, jak i społecznego oraz emocjonalnego, wspieranie rozwoju każdego dziecka zgodnie z jego wrodzonymi i rozwojowymi możliwościami. Przedszkole pracuje w oparciu o następujące programy:

- Program zatwierdzony przez MEN „ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku”
- Program rozwoju przedszkola na lata 2003–2007.

Posiada również programy autorskie:

- wychowawczy,
- profilaktyki,
- adaptacyjny,
- edukacji europejskiej „Wycieczki po Europie”,
- wychowawczo-dydaktyczny dla dziecka zdolnego.

Charakterystyka powyższych programów autorskich została przedstawiona poniżej.

Program wychowawczy

Świat dziecka rozszerza się poprzez liczne kontakty z ludźmi, coraz bardziej urozmaicone sytuacje. Każde z doświadczeń wywołuje w dziecku uczucia, pozostawia ślad w psychice. Podczas zdobywania tych doświadczeń dziecko poznaje niektóre normy postępowania w stosunku do ludzi, rzeczy i zjawisk. Najważniejsze dla niego i najbardziej trwałe motywy postępowania kształtują się poprzez praktyczne doświadczenia. Nie zawsze są to doświadczenia przyjemne i pozytywne. Także nie zawsze łagodnie odbywa się wchodzenie w grupę społeczną. Dziecko, ukształtowane już w rodzinie, rozszerza swoje kontakty społeczne i poznaje innych, z którymi wchodzi w różnorodne interakcje. Stwarza to możliwości przyswojenia elementów ról społecznych, które ma pełnić. Niezwykle ważny jest obraz samego siebie, kształtowany w zależności od pozycji, jaką dziecko osiąga w grupie rówieśniczej oraz ustosunkowania się do niego osób dorosłych i rówieśników.

Najwcześniejsze doświadczenia emocjonalne, przewaga uczuć pozytywnych lub negatywnych mają znaczący wpływ na rozwój emocjonalny dziecka. Aby mogło ono w wieku dorosłym przestrzegać i przeżywać świat w kategoriach pozytywnych, już od najmłodszych lat należy kierować jego doświadczeniami tak, aby odczuwało sukcesy, było wrażliwe na piękno, aby miało przyjaciół i bliskich, z którymi będzie czuło bezpieczeństwo i ciepło na co dzień. Z bagażem pozytywnych doświadczeń dziecku łatwiej będzie pokonywać codzienne przykrości, niepowodzenia, rozwiązywać problemy oraz wyrażać samego siebie.

Celem głównym programu wychowawczego w przedszkolu nr 19 jest uczenie dziecka pozytywnego stosunku do otaczającego go świata oraz przezwycięzania lęku przez nowymi i nieznanymi bodźcami, dzięki czemu będzie

się ono wszechstronnie rozwijać, zgodnie z jego możliwościami. Cel ten rozbito na cele operacyjne:

- budowanie pozytywnego obrazu własnego „Ja”,
- okazywanie uczuć pozytywnych (miłości, szacunku) w stosunku do swojej rodziny,
- rozróżnianie, nazywanie emocji własnych i innych,
- poznanie siebie, innych, wzmacnianie wiary we własne siły i możliwości,
- uodpornienie na różne, codzienne przykrości i niepowodzenia,
- podejmowanie próby samooceny oraz oceny zachowań innych ludzi,
- poszerzenie związków z otaczającym światem,
- rozwijanie u dziecka ocen wartościujących: dobra i zła,
- rozbudzenie uczuć poznawczych, estetycznych i społeczno-moralnych.

Program wychowawczy przedszkola dokumentowany jest w postaci prowadzonego przez nauczycielki całorocznego kwestionariusza dotyczącego realizacji programu wychowawczego, opracowania przykładowych scenariuszy zajęć do wybranych tematów – dwa scenariusze dla każdej grupy wiekowej w ciągu roku szkolnego, realizację zaplanowanych spotkań z rodzicami – plan współpracy z rodzicami czy organizowanie spacerów i wycieczek – zeszyt wyjść.

Program podzielony jest na tematy, które obejmują problematykę społeczną i dostarczają dziecku podstaw do prawidłowego funkcjonowania w życiu:

- I. Poznanie i rozumienie siebie i świata.
- II. Odnajdowanie swego miejsca w grupie rówieśniczej.
- III. Budowanie systemu wartości.

Przedszkole dzięki tak skonstruowanemu programowi oczekuje, iż dziecko będzie dostrzegało potrzeby i uczucia drugiego człowieka, umiało powściągać negatywne emocje w kontaktach z innymi ludźmi, potrafiło kulturalnie zwracać się do innych, używało zwrotów grzecznościowych, rozumiało swoje zachowania i uczucia, dobrze czuło w grupie przedszkolnej, było wrażliwe na piękno, prawdę i miłość, poznawało własną tożsamość, miało rozbudowany pozytywny stosunek do siebie i świata, radziło sobie w sytuacjach nowych, trudnych w stale zmieniającym się świecie.

Program profilaktyki

Celem głównym drugiego z programów realizowanych w omawianym przedszkolu jest wychowanie człowieka, dla którego zdrowie fizyczne i psychiczne

ne to jakość życia, możliwość samorealizacji oraz zdolności do aktywnego i twórczego działania. Został on doprecyzowany w postaci celów szczegółowych:

- doskonalenie najprostszych czynności poprzez schematyzację procesu (wyodrębnianie kolejnych etapów postępowania),
- propagowanie pozytywnych wzorców postępowania,
- nabywanie przez dzieci właściwych nawyków higienicznych, żywieniowych i aktywności ruchowej,
- tworzenie sytuacji edukacyjnych dających wiedzę o potrzebie bezpieczeństwa własnego i innych oraz życiu w zgodzie ze środowiskiem,
- angażowanie rodziców w działalność prozdrowotną przedszkola, przekazując im wiedzę z tego zakresu.

Poszczególne cele są realizowane w blokach tematycznych rozłożonych na poszczególne lata realizacji w sposób następujący:

- I rok – przeciwdziałanie nadpobudliwości i agresji dzieci w wieku przedszkolnym,
- II rok – przestrzeganie higieny narządów zmysłów, higieny otoczenia i wypoczynku,
- III rok – kształtowanie czynnej postawy w zapobieganiu chorobom oraz przestrzeganie higieny żywienia i czystości osobistej,
- IV rok – aktywność ruchowa na świeżym powietrzu, zapobieganie wadom postawy, bezpieczeństwo własne i innych.

Dokumentowanie programu odbywa się poprzez gromadzenie przykładowych scenariuszy – trzy w każdej grupie w ciągu jednego roku, na koniec programu stworzenie katalogu scenariuszy zabaw i zajęć dotyczących programu, protokołów z posiedzeń Rad Pedagogicznych szkoleniowych, prowadzenia kroniki, analizy projektów edukacyjnych pod kątem programu, hospitacji, rejestru wydanych zaświadczeń o ukończeniu kursów, szkoleń, warsztatów, wykazu literatury udostępnionej dla rodziców na gazetce, wykazu literatury wykorzystywanej do pracy z dziećmi, scenariuszy quizów.

Program zakłada, iż dziecko w efekcie jego prowadzenia wie, jak wyrażać swoje stany emocjonalne w sposób społecznie akceptowany, potrafi opanować negatywne stany emocjonalne, potrafi okazywać uczucia przyjaźni (sympatii) w kontaktach: dziecko-dziecko, dziecko-dorosły; wie, co to jest higiena narządów zmysłu, układu nerwowego i ruchowego chociaż nie używa jeszcze właściwego nazewnictwa, wyróżnia w organizmie człowieka narządy zmysłu, mówi umiarkowanym głosem i korzysta z zabawek w spo-

sób nie wywołujący hałasu, rozumie konieczność codziennego, niezależnie od pory roku dłuższego pobytu na powietrzu; wie, czemu służy właściwe odżywianie i rozumie jego potrzebę, rozumie konieczność stosowania zabiegów higienicznych istotnych dla zdrowia i przeciwdziałania niekorzystnym przyzwyczajeniom i nawykom; wie, jak postępować aby uniknąć wad postawy; wie, jak aktywność ruchowa wpływa na prawidłową postawę ciała – potrafi nazywać części ciała, wie, jakie zagrożenia wynikają z faktu podejmowania niewłaściwej zabawy, podejmowania niewłaściwych decyzji.

Program adaptacyjny

We wrześniu przedszkole w głównej mierze realizuje program adaptacyjny. Nowo przyjęte do placówki maluchy trudno znoszą rozłąkę z rodzicami. Dla dwuipółletniego czy trzyletniego dziecka moment pójścia do przedszkola to istotny przełom, który odbija się na jego dalszym życiu. Jest to niewątpliwie sytuacja budząca silne emocje, bowiem dziecko czuje się wyrwane z rodzinnego układu, który gwarantuje mu poczucie stabilności i rozumienia tego, co się dzieje wokół.

Maluch z dnia na dzień zostaje wrzucony w nieznanne środowisko. Nowe jest otoczenie, osoby, oczekiwania, rytm dnia, jedzenie. Konsekwencją tego jest fakt, iż dziecko nie jest w stanie kontrolować sytuacji i odczuwa ją jako zagrożenie. Dlatego ważne jest, by moment przekraczania progu przedszkola przebiegał jak najłagodniej w atmosferze bezpieczeństwa i otwarcia na potrzeby dziecka. Celem głównym trzeciego realizowanego programu jest pomoc dziecku i rodzicom w procesie adaptacyjnym. W ramach tak skonstruowanego problemu zakłada się:

- umożliwienie dzieciom poznanie i polubienie nowych wychowawców w atmosferze bezpieczeństwa i braku przymusu,
- ułatwienie dzieciom przekraczania progu przedszkola,
- obniżenie lęku rodziców związanego z koniecznością oddania dzieci pod opiekę personelu przedszkola,
- nawiązanie z rodzicami relacji, która ma ułatwić dalszą współpracę,
- integrację rodziców między sobą.

Przewidywanymi efektami programu adaptacyjnego ma być:

- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa dzieci na poznany teren,
- złagodzenie przykrych przeżyć i napięć związanych z koniecznością rozstania się z rodzicem,
- poznanie i nawiązanie więzi z nauczycielkami, które pracować będą z grupą,

- pogłębienie umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami.

Program edukacji europejskiej „Wycieczki po Europie”

Poznanie i rozumienie siebie i świata oraz budowanie systemu wartości to jedno z zadań zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. W związku ze zmianami zachodzącymi we współczesnej Europie – m.in. rozszerzenie się Unii Europejskiej – zrodziła się konieczność stworzenia Programu Edukacji Europejskiej „Wycieczki po Europie”, w którym określono dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym cele i zadania.

Europa to jeden z najbardziej różnorodnych pod względem kulturowym kontynentów, a Unia Europejska jest wspólnotą różnic, w której żadna kultura nie narzuca nic drugiej, zaś wzajemne poznanie i zrozumienie będzie gwarancją pokojowego współistnienia narodów Europy.

Program Edukacji Europejskiej „Wycieczki po Europie” opracowany został przez nauczycielki Miejskiego Przedszkola nr 19 w Zielonej Górze i przeznaczony jest głównie dla dzieci starszych (*pięć-sześć letnich*), jednak niektóre z jego elementów można wykorzystać w pracy z dziećmi młodszymi.

Proponowany program jest rozwinięciem i uzupełnieniem programu „ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku”, który stanowi podstawę do planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej w tej placówce i w którym konieczność podjęcia tematu edukacji europejskiej w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym była tylko zasygnalizowana. Cele główne programu są następujące:

1. wykazanie zainteresowania otaczającym światem,
2. poznawanie rzeczywistości społeczno-kulturowej poprzez poznawanie zasad organizacji życia społecznego, kultury i tradycji własnego i innych krajów,
3. rozumienie znaczenia wartości uniwersalnych w życiu człowieka, np. tolerancji, przyjaźni, dobra, piękna.

Natomiast cele szczegółowe to:

1. interesowanie się coraz szerszym otoczeniem poprzez udział w różnorodnych zajęciach i zabawach,
2. poznawanie wybranych elementów historii i tradycji Polski w oparciu o odpowiednie teksty literackie: wiersze, legendy, opowiadania, ilustracje, utwory muzyczne itp.,
3. zapoznanie z symbolami państwa polskiego,

4. dostrzeganie piękna mowy ojczystej,
5. poznawanie wybranych cech charakterystycznych państw wchodzących w skład Unii Europejskiej,
6. zapoznanie z symbolami Unii Europejskiej,
7. kształtowanie postawy otwartości i tolerancji w kontaktach z ludźmi innych kultur, religii, języka itd.

Zadania edukacji europejskiej to: organizowanie wycieczek i spacerów umożliwiających poznanie bliższego i dalszego otoczenia, gromadzenie literatury, ilustracji, albumów, płyt z nagraniami różnorodnej muzyki, mające na celu przybliżenie historii, tradycji i kultury polskiej. Stworzenie w salach „kącików” eksponujących polskie symbole narodowe, wzbogacanie płytek przedszkolnej o kolejne nagrania z profesjonalnymi wykonaniami dzieł polskiej literatury dla dzieci (prezentacje pięknej polszczyzny), gromadzenie materiałów dotyczących państw Unii Europejskiej (nagrania muzyki charakterystycznej dla danego państwa, przykłady narodowej literatury dla dzieci itp.), udostępnianie wiadomości np. przez systematyczne prowadzenie gazetki ściennej, prowadzenie działań mających na celu umożliwienie bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami innych krajów: zapraszanie gości, nawiązanie kontaktów z przedszkolem z Wielkiej Brytanii, prowadzenie nauki języka angielskiego, wzbogacenie biblioteki przedszkolnej w literaturę i pomoce dydaktyczne przybliżające tematykę przestrzegania praw człowieka.

Podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa, dlatego w realizacji założeń Programu Edukacji Europejskiej stosuje się tu zasadę: „uczyć się – bawiąc, bawić się – ucząc”. Na szczególną uwagę zasługują metody aktywizujące, które kładą nacisk na samodzielne myślenie, zdobywanie informacji, rozbudzają zainteresowania dzieci, zachęcają do przyjacielskiej współpracy, ucząc trudnej sztuki komunikowania się.

Program ten dokumentowany jest poprzez prowadzenie przez nauczycielki całorocznego kwestionariusza dotyczącego realizacji programu wychowawczego, opracowanie przykładowych scenariuszy zajęć do wybranych tematów – dwa scenariusze dla każdej grupy wiekowej w ciągu roku szkolnego, organizowanie spacerów i wycieczek – zeszyt wyjść.

Program składa się z trzech działów, obejmujących następujące zagadnienia:

I „Ja – Polak” – dotyczy wychowania patriotycznego, a treści w nim zawarte umożliwiają poznanie piękna własnego kraju, jego kultury i tradycji, pozwalają dziecku czuć się dumnym z bycia Polakiem. Obejmuje on:

1. zapoznanie z wybranymi elementami urbanistycznymi, kulturowymi itp. wyróżniającymi Zieloną Górę i ziemię lubuską wśród innych regionów – „Moja mała Ojczyzna – moje osiedle, moje miasto, mój region”,
2. zapoznanie z symbolami narodowymi: godłem, hymnem, flagą,
3. poznawanie wybranych wiadomości z historii Polski poprzez wykorzystanie odpowiednich legend,
4. dostrzeganie różnorodności tradycji, języka (gwary), zwyczajów (ludowe stroje regionalne, charakterystyczne potrawy, tańce, tradycje) itp. składające się na pojęcie „kultura polska”,
5. dostrzeganie różnorodności środowiska przyrodniczego poprzez poznawanie różnych regionów kraju z ich ważniejszymi miejscowościami, rzekami itp.: bezpośrednio – wycieczki, pośrednio – filmy, albumy, ilustracje,
6. poznawanie wybranych postaci z historii i kultury Polski oraz przykładów ich dokonań: np. Chopin, Moniuszko, Kopernik, Matejko, Mickiewicz, Fredro itp.,
7. dostrzeganie piękna mowy ojczystej poprzez codzienne obcowanie z jej przykładami (np. słuchanie nagrań profesjonalistów).

II „Ja – Europejczyk” – poświęcony jest poznaniu różnorodności i kultur Europy, zakresów integracji państw i roli Polski w kształtowaniu przyszłości naszego kontynentu. Ma za zadanie:

1. poznanie wybranych wiadomości dotyczących Unii Europejskiej:
 - historia powstania,
 - ważniejsze urzędy (Rada Europejska, Parlament),
 - zakres integracji (gospodarka, polityka zagraniczna, wymiar sprawiedliwości, waluta),
 - symbole Unii (hymn, flaga);
2. dostrzeganie różnorodności państw wchodzących w skład Unii Europejskiej:
 - poznanie symboli narodowych, stolic, ważniejszych miast, rzek itp.,
 - poznanie przedstawicieli fauny i flory charakterystycznych dla poszczególnych państw,
 - poznawanie cech charakterystycznych państw.

III „Ja – człowiek” – dotyczy zagadnień uczących akceptacji i otwartości na drugiego człowieka, poznania i poszanowania praw człowieka, co stanowi podstawę do pokojowego współistnienia ludzi. Polega on na:

1. gromadzeniu doświadczeń mających na celu kształtowanie pożądanych postaw moralnych poprzez:
 - możliwość wchodzenia w relacje z innymi ludźmi,
 - zdobywanie pozytywnych wzorców dzięki bohaterom literackim itp.;
2. dostrzeganiu konieczności ustalenia i przestrzegania reguł życia w grupie rówieśniczej (prawa i obowiązki przedszkolaka);
3. rozumieniu konieczności wykonywania prac na rzecz innych ludzi lub środowiska (dyżury, opieka nad młodszymi kolegami, udział w organizowanych akcjach, np. Dzień Ziemi, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy itp.);
4. rozumieniu przydatności wspólnego działania poprzez stwarzanie sytuacji wymagających takiego zachowania (np. przygotowanie przedstawienia teatralnego, rozwiązywanie zadań problemowych),
5. rozumieniu przesłania zawartego w powiedzeniu „W inności – siła”: różnimy się od siebie, więc świat jest ciekawszy i każdy może wnieść coś innego dla wspólnego dobra;
6. zdawaniu sobie sprawy z istnienia specjalnych praw dla dzieci zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka.

Program wychowawczo-dydaktyczny dla dziecka zdolnego

Program ten skupia swoją uwagę wokół wieloznacznego pojęcia „zdolności”. Najogólniej mówiąc, zdolności można określić jako indywidualną własność psychiczną, różniącą jednego człowieka od drugiego. Literatura przedmiotu podaje różne sposoby definiowania zdolności, np. W. Okoń pisze o nich: „To możliwość uzyskania spodziewanych wyników przy wykonaniu danej czynności w określonych warunkach zewnętrznych; w odróżnieniu od uzdolnień, które są odpowiednio ukierunkowane, zdolności mają charakter ogólny, tzn. ich obecność jest konieczna przy wykonaniu przez człowieka różnych czynności (W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny* 1992, s. 243).

Program dydaktyczno-wychowawczy dla dziecka zdolnego skupia w sobie następujące cele:

1. rozwijanie wyobraźni i inwencji twórczej,
2. rozwijanie umiejętności praktycznego wykorzystania nabytych umiejętności,

3. kształtowanie umiejętności twórczego opowiadania,
4. rozwijanie umiejętności porównywania i szeregowania,
5. rozwijanie pamięci i myślenia dywergencyjnego,
6. rozwijanie umiejętności planowania i podejmowania własnych działań twórczych.

Program można realizować rozbijając go na bloki tematyczne, np. obserwuję, eksperymentuję i odkrywam; poznaję technikę stworzoną przez człowieka czy poznaję literaturę i bawię się w teatr. Program ten ma prowadzić do osiągnięcia wymiernych efektów u dzieci, m.in. w postaci rozwinięcia zainteresowań, chęci zdobywania wiedzy, umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, umiejętności wykorzystywania wiedzy teoretycznej w praktyce czy umiejętności stosowania prawidłowych form gramatycznych itp.

Przegląd programów realizowanych w przedszkolu nr 19 w Zielonej Górze pokazuje, jak wiele elementów ważnych w wychowaniu małego dziecka jest podstawą pracy przedszkolnej. Praca ta jest zaplanowana i dostosowywana metodycznie do poszczególnych etapów rozwoju.

Kolejnym elementem pracy z dzieckiem w okresie przedszkolnym są zajęcia odbywające się poza opisanymi programami, aczkolwiek realizujące w dużym stopniu ich założenia. Są to tzw. zajęcia nieobowiązkowe. Rodzice mają prawo wyboru, czy ich dziecko będzie brało w nich udział czy też nie. Uczestnictwo dziecka w tego rodzaju zajęciach jest dodatkowo odpłatne. Przedszkola rywalizują między sobą w ilości ofert dodatkowych zajęć, które w pewnym stopniu przyciągają do danego przedszkola rodziców i ich pociechy.

Przyjrzyjmy się owym zajęciom dodatkowym proponowanym przez miejskie przedszkola w Zielonej Górze:



ten symbol przy charakterystyce przedszkola oznacza, iż w danej placówce dzieci mogą uczyć się języków obcych; przeważnie jest to jeden język – angielski bądź niemiecki w wymiarze godzin ustalonym z zainteresowanymi rodzicami, lektorem i dyrekcją przedszkola;



rytmika – zajęcia ruchowe przy akompaniamencie muzycznym, prowadzone przeważnie dwa razy w tygodniu w wymiarze 30 minut;



oznaczenie zajęć sportowych realizowanych na terenie przedszkola;



symbol ten oznacza informatykę; przedszkole posiada komputer, z którego korzystają starsze grupy;



symbol ten oznacza zajęcia teatralne; prowadzi je 13 przedszkoli.

Obok wymienionych wyżej zajęć przedszkola oferują również kółko plastyczne, religię, gimnastykę korekcyjną, taniec, wyjścia do filharmonii, spotkanie z Teatrem, koncerty muzyczne, zajęcia logopedyczne indywidualne i grupowe, czy – jak w oddziałach integracyjnych – Ćwiczenia Weroniki Sherborn.

Dodatkowo przedszkola organizują w ramach współpracy z innymi przedszkolami (np. z Niemiec) wyjazdy dzieci na wycieczki zagraniczne czy też wycieczki po regionie lubuskim, wspólne warsztaty i festyny okazjonalne. Prowadzone są także warsztaty otwarte dla rodziców czy zajęcia z udziałem studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Dzisiejsze przedszkola często chwalą się również współpracą na wielu płaszczyznach z szerokim środowiskiem lokalnym, w tym z:

- Biblioteką
- Środowiskowym Domem Samopomocy, Centrum Usług Opiekuńczych
- Zespołami Szkół Specjalnych
- szkołami podstawowymi
- Domem Harcerza
- Towarzystwem Pedagogów Praktyków „COGITO”, Polskim Towarzystwem Dysleksji
- Uniwersytetem Zielonogórskim

– Teatrem Lubuskim im. Leona Kruczkowskiego.

Przedszkole XXI w jest początkiem ścieżki „małego” człowieka w edukacji całościowej. Specjalnie opracowywane programy, tak jak te opisane w niniejszym artykule, mają ułatwić przedszkolakowi drogę przez kolejne szczeble edukacji, która wymaga od człowieka permanentnego, doskonalenia siebie w różnych obszarach życia.

Programy autorskie opisane w niniejszym artykule zostały udostępnione autorce dzięki uprzejmości Dyrekcji Przedszkola nr 19 w Zielonej Górze. Dziękuję.

Magdalena Zdaniewicz

**KINDERGARTEN OF THE 21ST CENTURY.
PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE LUBUSKIE PROVINCE.
ON THE BASIS OF KINDERGARTEN NO. 19 IN ZIELONA GÓRA**

Abstract

In 2006 in Zielona Góra the recruitment for kindergarten was organised by 24 institutions. Each of those has their own concept of the realisation of the programme of kindergarten upbringing and their own offer of additional classes. Kindergartens of the 21st century attempt to encourage parents with their own ideas to enrol the child in their institution.

Contemporary times contribute to changes in kindergartens' programmes and the ways of their realisation. Kindergartens rely on the rudiments of the programme approved by MEN – the Minister of National Education (*Dz. U. Nr 2/2000 - Rozporządzenie MEN z dnia 1 grudnia 1999 r.*), at the same time creating their own base of an original programme executed at the kindergarten. This article is most of all a description of the functioning of one of Zielona Góra's kindergartens, at the same time presenting the beginning of education of little human beings in the Lubuskie province.

Kindergarten No. 19 in Zielona Góra assures children with a safe stay, creates conditions for comprehensive development of children, both mental, social and emotional, supports every child in its development according to their inborn and developmental possibilities. The kindergarten works on the basis of the following programmes:

- Programme aproved by MEN: *ABC...program wychowania przedszkolnego XXI wieku*;
- Programme of the development of the kindergarten in the years 2003-2007.

It also has its original programmes: the programme of upbringing, the programme of prevention, the programme of adaptation, the programme of European education *Journeys in Europe*, the educational and deductional programme for a capable child.

WSPARCIE SPOŁECZNE

Elżbieta Lipowicz

WZORY DZIAŁALNOŚCI ZAWODOWEJ PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH OŚRODKÓW POMOCY SPOŁECZNEJ

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie jakościowych zmian w pomocy społecznej, wywołanych przechodzeniem do nowego porządku społeczno-gospodarczego. Pomoc społeczna to instytucja, która od początku lat 90. realizuje zadania polityki społecznej w państwie demokratycznym. Jej główne zadanie polega na przywracaniu zdolności jednostek i grup społecznych do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz zapobieganiu zjawiskom marginalizacji i wykluczenia. Podejmowana kwestia wydaje się szczególnie istotna w odniesieniu do województwa lubuskiego. Z obowiązującej sprawozdawczości statystycznej gmin wchodzących w skład obecnego województwa wynika, że ponad 20% jego mieszkańców korzysta ze świadczeń pomocy społecznej, a prawie 18% żyje w rodzinach, których dochód nie przekracza kryterium dochodowego uprawniającego do świadczeń pomocy społecznej. Dominującą przyczyną trudnej sytuacji i powodem udzielania świadczeń było bezrobocie. Jednym z poważniejszych wyzwań dla tego regionu jest zatem rozwój pomocy społecznej, zwiększenie jej skuteczności i efektywności. Skłania ku temu, oprócz stale utrzymującej się sfery ubóstwa rodzin, malejący przyrost naturalny oraz postępujące starzenie się społeczności.

R. Putnam (1995) wskazuje na trzy rodzaje czynników warunkujących przebieg i efektywność zmian zachodzących w instytucjach. Obok sposobu, w jaki wprowadzane są te zmiany na drodze celowej aktywności poszczególnych jednostek reformatorów oraz czynników społeczno-ekonomicznych, wymienia czynniki społeczno-kulturowe, czyli dotychczasowe, tradycyjne, nawykowe sposoby postrzegania i działania w danej rzeczywistości społecznej.

Bezpośrednim realizatorem zadań pomocy społecznej są pracownicy socjalni. Kadre pracowników socjalnych w przytłaczającej większości stanowią osoby, które wykształciły swój styl pracy przed rokiem 1990. Wzory postępowania w tym okresie przybierały często postać antywzorów – ucieleśniających liczne deformacje zawodowe. Sylwetka pracownika socjalnego oscylowała pomiędzy statusem pełnego poświęcenia misjonarza a stanowiskiem niewykwalifikowanego urzędnika. Koncepcja realizacji pomocy społecznej, jaka ukształtowała się na początku lat 90. zrodziła zapotrzebowanie

na odmienny model pracownika socjalnego. W modelu tym najwyraźniej znaczącej się dwie komplementarne cechy: wielofunkcyjność i profesjonalizm. Pierwsza z cech bardzo szeroko określa pole działania pracownika socjalnego, czyniąc z niego „multispecjalistę”, gotowego do realizacji różnorodnych ze względu na treść, jak i stopień trudności zadań. Obok zadań tradycyjnie kojarzonych z tą rolą zawodową, związanych z diagnozowaniem problemów i zjawisk rodzących zapotrzebowanie na pomoc społeczną i dystrubucją różnorodnych świadczeń, pojawiły się tak ambitne zadania, jak inspirowanie działań samopomocowych w środowisku czy rozwijanie usług i programów społecznych. Druga cecha, czyli profesjonalizm – zaznacza się w dążeniu do racjonalizacji jego działań, poprzez odwoływanie się do interdyscyplinarnej wiedzy w procesie rozwiązywania problemów społecznych, utrzymywaniu wysokich standardów etycznych, eksponowaniu twórczej, innowacyjnej postawy wobec pracy oraz trudnej sztuce równoważenia kompetencji i motywacji altruistycznych.

Celem badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu była zatem próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, jak przebiega proces transformacji wszechobecnego w latach 70. i 80. pracownika socjalnego-urzędnika w postulowanego wielofunkcyjnego profesjonalistę? A także, jakie można zidentyfikować wzory działalności zawodowej pracowników socjalnych?

Badaniami, które zostały przeprowadzone w latach 2000–2001 objęto 231 pracowników socjalnych zatrudnionych w ośrodkach pomocy społecznej usytuowanych na terenie województwa lubuskiego, co stanowiło 66,4% założonej próby badawczej¹. Ośrodki pomocy społecznej są podstawowym i najważniejszym ogniwem publicznej pomocy społecznej. Zatrudniają większość jej kadry. Tutaj też łączą się dwa strumienie środków przeznaczonych na pomoc społeczną – płynący z budżetu państwa i pochodzący ze środków samorządów lokalnych. Na podstawie obserwacji ich działania społeczeństwo dokonuje uogólnionej oceny sprawności i efektywności całego systemu pomocy społecznej.

Wśród badanych dominowały kobiety (99,2%), w wieku 31-40 lat (42,9%), ze średnim wykształceniem, zwykle absolwentki policealnych szkół dla pracowników socjalnych (82,7%). Staż pracy wskazuje, że ponad 1/3 badanych osób praktyczną naukę zawodu rozpoczęła na długo przed reformą pomocy społecznej zapoczątkowaną w 1990 r. Podstawowy materiał empiryczny został zgromadzony na podstawie badań ankietowych. Technika uzupełniająca i pogłębiająca informacje uzyskane drogą ankiety były

¹Cytowane badania stanowią fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej autorki na temat *Wzory działalności zawodowej pracowników socjalnych ośrodków pomocy społecznej – opis i uwarunkowania*, napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Zdzisława Wołka.

wywiady przeprowadzone z 42 pracownikami socjalnymi.

Uwzględniając podstawowe założenia współcześnie promowanej koncepcji pracownika socjalnego przyjęto dla potrzeb niniejszych badań, że wzór działalności zawodowej pracownika socjalnego będzie oznaczać uogólniony sposób jego postępowania, wyrażający się w zakresie realizowanych zadań, stopniu racjonalizacji podejmowanych działań, poziomie innowacyjności, jego stosunku do standardów etyki zawodowej oraz eksponowanych w toku tej działalności cechach osobowych. W dalszej części opracowania omówione zostaną poszczególne komponenty wzoru działania, by następnie zaprezentować typologię wzorów działania w badanej grupie pracowników socjalnych.

Zakres realizowanych zadań

Każdy pracownik socjalny, podejmując się pełnienia tej złożonej roli zawodowej, przyjmuje jednocześnie na siebie obowiązek realizacji ściśle określonych zadań zawodowych, tak by instytucja, którą reprezentuje funkcjonowała jak najlepiej i jak najefektywniej. Uwzględniając odmienność warunków, jakimi dysponują pracownicy socjalni w poszczególnych ośrodkach pomocy społecznej, a także niezwykle szeroki i „ambitny” katalog zadań przypisanych tej grupie zawodowej można przypuszczać, że wystąpią znaczne różnice w zakresie realizowanych zadań. Prezentację wyników badań rozpocznę od próby uporządkowania zadań przypisywanych pracownikom socjalnym według kryterium powszechności ich stosowania w praktyce socjalnej².

Materiał empiryczny zgromadzony w tabeli 1 upoważnia do optymistycznego stwierdzenia, że pracownicy socjalni podejmują się realizacji wszystkich spośród 12 zadań, jakie zostały wymienione w kwestionariuszu ankiety. Fakt, iż nie wymieniono żadnego zadania dodatkowego (w tabeli kategoria „inne zadania”), które nie mieściłoby się w zaproponowanym układzie – pozwala także sądzić, że lista zadań jest wyczerpująca³. Mniej optymistyczne będą wnioski, gdy zwrócimy uwagę na liczbę pracowników socjalnych, którzy deklarują realizację wymienionych zadań. Biorąc pod uwagę różnice w ilości wyborów przyznanych poszczególnym zadaniom, można

²Za podstawę porównawczą w analizie zadań realizowanych przez pracowników socjalnych przyjęto dwa dokumenty: ustawę o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r. oraz decyzję Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 4 października 1995 r. – w sprawie ustalenia dokumentacji programowej dla zawodu pracownika socjalnego (Dz. U. 6/44, str. 2). W oparciu o wyżej wymienione dokumenty opracowano listę 12 zadań przewidzianych do realizacji w ośrodkach pomocy społecznej.

³Część pracowników socjalnych (37 osób) deklarowała, że podejmuje także „zadania inne”. Po zapoznaniu się z treścią tych zadań okazało się jednak, że kwalifikują się one do któregoś z 12 już wymienionych.

Tabela 1

Udział pracowników socjalnych w realizacji zadań zawodowych

Rodzaj zadania	N	%
Kwalifikowanie do uzyskania świadczeń oferowanych w ramach pomocy społecznej	231	100,0
Prowadzenie wymaganej dokumentacji	231	100,0
Udzielanie informacji, wskazówek i porad w zakresie rozwiązywania spraw życiowych	231	100,0
Współpraca z innymi profesjonalistami, instytucjami i organizacjami (rządowymi i pozarządowymi) działającymi w środowisku lokalnym	212	91,8
Selekcjonowanie środowisk wymagających interwencji i pomocy oraz wyszukiwanie osób, wobec których wymienione formy należy stosować	164	71,0
Propagowanie działalności ośrodka w rejonie działania	127	55,5
Koordinowanie działań socjalnych w społeczności lokalnej	86	37,2
Aktywizowanie i integrowanie społeczności lokalnej na rzecz rozwiązywania własnych (zbiorowych) problemów	85	36,8
Inspirowanie działań samopomocowych w środowisku lokalnym (rejonie działania)	79	34,2
Inicjowanie i uczestniczenie w badaniu problemów społecznych występujących w obszarze działania pracownika socjalnego	56	24,2
Rozwój infrastruktury odpowiadającej zmieniającym się potrzebom społecznym	36	15,6
Współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu i wdrażaniu programów społecznych ukierunkowanych na podniesienie jakości życia	12	5,2
Inne zadania	–	–

podzielić je na cztery grupy.

Pierwsza grupa obejmuje te zadania, które realizowane są przez wszystkich lub prawie wszystkich pracowników socjalnych. Z uwagi na ich powszechność, składają się prawdopodobnie na minimum wymagań związanych z pełnioną rolą zawodową. Liczba tych zadań obejmuje zaledwie cztery spośród 12 wymienionych. Wszyscy pracownicy socjalni podejmują zadanie związane z kwalifikowaniem klientów ośrodka do uzyskania świadczeń oferowanych w ramach pomocy społecznej. Specyfika tego zadania polega na tym,

że w odróżnieniu od pozostałych jest ono niemal całkowicie regulowane procedurą prawną, opisaną w ustawie o pomocy społecznej. Tym też prawdopodobnie należy tłumaczyć jednorodność wypowiedzi badanych na temat działań, które podejmują w związku z jego realizacją. A oto najbardziej typowe spośród nich: „diagnozuję sytuację klienta i planuję pomoc w oparciu o ustawę o pomocy społecznej i inne akty wykonawcze”; „ustalam zakres pomocy przez wyliczenie tzw. kryterium dochodowego, przy jednoczesnym uwzględnieniu sytuacji rodzinnej, zdrowotnej i mieszkaniowej klienta”; „przeprowadzam wywiad w środowisku zamieszkania klienta, zbieram niezbędną dokumentację, wypełniam kwestionariusz wywiadu, wnioskuje o pomoc”.

Kolejnym zadaniem, którego realizację zadeklarowali wszyscy pracownicy socjalni jest prowadzenie wymaganej dokumentacji. Pracownicy socjalni, tak jak większość grup zawodowych, zobligowani są do dokumentowania swojej pracy. Jak wynika z dotychczas prowadzonych badań, zakres dokumentacji, do prowadzenia której zobligowany jest pracownik socjalny przyjmuje często tak szerokie rozmiary, że zadanie to niemal całkowicie przesłania realizację pozostałych (zob.: Kotlarska-Michalska 1998; Fudała 1995, 1992). Badani wymieniają od pięciu do ośmiu dokumentów, które na stałe wpisane są w ich pracę. Do podstawowej dokumentacji, bo wymienianej przez wszystkich badanych, można zaliczyć: rejestr podań, kwestionariusze wywiadów rodzinnych i w sprawach alimentacji wraz z kompletem załączników, aktualizacje tych wywiadów, ewidencję klientów, cykliczne sprawozdania z prowadzonej działalności (kwartalne, półroczne, roczne). Rzadziej, bo zaledwie w 1/5 przypadków wskazuje się na konieczność prowadzenia dodatkowej dokumentacji, takiej jak np. dokumentowanie przebiegu współpracy z różnymi instytucjami, prowadzenie kart pracy socjalnej, przygotowywanie informacji o sytuacji klientów dla potrzeb policji, sądów lub izb skarbowych. W pięciu przypadkach sygnalizowane były sytuacje, gdzie pracownik socjalny obligowany był nawet do typowo administracyjno-księgowych prac, takich jak: przygotowywanie list płac, sporządzanie wykazów do ZUS-u lub pełnił funkcję doręczyciela tych dokumentów. Oprócz dwóch wyżej wymienionych, zadaniem o powszechnym charakterze, bo także deklarowanym przez wszystkich badanych, jest udzielanie informacji, wskazówek i porad w zakresie rozwiązywania spraw życiowych osób i rodzin. Z wypowiedzi badanych wynika, że udzielane przez nich informacje, wskazówki i porady mają bardzo szeroki zakres tematyczny i dotyczą wielu różnorodnych sfer funkcjonowania klientów pomocy społecznej, m.in. materialnej, zawodowej, mieszkaniowej, zdrowotnej, rodzinnej. Grupę zadań, które zakwalifikowano do powszechnych zamyka współpraca z innymi profesjonalistami, instytucjami i organizacjami. W grupie badanych, którzy zadeklarowali re-

alizację tego zadania zwraca uwagę dość szeroki zakres osób i instytucji, z którymi nawiązują współpracę. Podstawową grupę profesjonalistów, na współpracę z którymi powołują się niemal wszyscy badani stanowią: pedagodzy szkolni, policjanci (dzielnicowi), pielęgniarki środowiskowe, kuratorzy sądowi. Dodatkowe osoby lub instytucje wymienia co druga osoba i są to m.in.: rady osiedlowe, administracje budynków mieszkalnych, powiatowe urzędy pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, lekarze rodzinni. Uwagę zwraca fakt, że zaledwie 18% badanych potwierdza współpracę z organizacjami pozarządowymi. Najczęściej wymieniane to: PCK, „Caritas”, organizacje działające na rzecz osób bezdomnych, ośrodki adaptacyjne dla samotnych kobiet, organizacje działające na rzecz ofiar przemocy, ośrodki pracy charytatywnej przy parafiach, świetlice terapeutyczne, ośrodki terapii uzależnień.

Zgodnie z przyjętym wcześniej kryterium podziału zadań według stopnia ich powszechności, do drugiej grupy włączone zostały dwa kolejne zadania. Oba realizowane są przez ponad połowę badanych. Większą popularnością cieszy się zadanie polegające na selekcjonowaniu środowisk wymagających interwencji i pomocy oraz aktywnym wyszukiwaniu osób potrzebujących takiej pomocy, które zostało zadeklarowane przez 71% badanych. Z danych zgromadzonych w toku badań wynika, że realizacja tego zadania może przybierać postać selekcji pozytywnej lub negatywnej. Selekcja pozytywna ma na celu dotarcie do osób, które tej pomocy potrzebują, ale z różnych względów (takich jak np. podeszły wiek, stan zdrowia) dobrowolnie nie zgłaszają się do ośrodka. Pracownicy socjalni sami starają się zatem inicjować kontakty z tymi osobami. Informacje o tej grupie klientów uzyskują głównie dzięki stałej współpracy z pielęgniarkami środowiskowymi, lekarzami rodzinnymi oraz pedagogami szkolnymi. Natomiast selekcja negatywna polega na tym, że w sytuacji, gdy środki finansowe, jakimi dysponuje ośrodek są znacznie ograniczone, pracownik socjalny zmuszony jest wybierać spośród licznych podań o przyznanie pomocy tylko te najpilniejsze. Drugie zadanie, polegające na propagowaniu działalności ośrodka w rejonie działania zadeklarowało już tylko 55,5% badanych, chociaż łatwo zauważyć, że jest ono ściśle powiązane z poprzednim zadaniem. Proaktywna pomoc, polegająca na wczesnym wychodzeniu do klienta z ofertą ośrodka, zanim pojawią się symptomy kryzysu lub całkowicie wyczerpią jego zasoby, wiąże się m.in. z koniecznością reklamowania działalności instytucji w środowisku zamieszkania potencjalnych klientów. Pracownicy socjalni, którzy dostrzegają potrzebę propagowania swojej działalności w środowisku funkcjonowania ośrodka podejmują wiele interesujących przedsięwzięć. O zasadach funkcjonowania placówki, roli pracownika socjalnego i oferowanych formach

pomocy starają się informować zarówno w sposób pośredni tzn. w lokalnych mediach, poprzez rozprowadzanie ulotek czy plakatowanie, jak też w ramach bezpośrednich kontaktów z potencjalnymi klientami. Kontakty bezpośrednie są możliwe dzięki otwartym spotkaniom z pracownikiem socjalnym organizowanym wspólnie z radami osiedlowymi, pedagogami szkolnymi, parafiami czy też różnymi stowarzyszeniami (np. kołami kombatantów). Badani podkreślają także, że każda większa impreza, jaką w ramach ośrodka przygotowują (np. festyny, loterie, biegi uliczne) wiąże się m.in. z propagowaniem jego oferty.

Do trzeciej grupy zadań zostały zakwalifikowane te, których realizację deklaruje już tylko około 1/3 badanych, co nadaje im dość „elitarny” charakter. W grupie tej znalazły się trzy zadania. Rolę koordynatora działań socjalnych w społeczności lokalnej pełni 37,2% badanych osób. Koordynacja to proces, którego celem jest łączenie wysiłków różnych osób i instytucji dla wzajemnego wzmocnienia i zwiększenia skuteczności świadczeń ponad to, co można osiągnąć działając pojedynczo. Przy czym działania tego typu mogą sprzyjać zarówno realizacji celów indywidualnych, jak i zbiorowych. W badanej grupie pracowników socjalnych 25 osób deklarowało realizację tego zadania w wymiarze indywidualnym, tzn. utożsamiało je raczej z działaniami polegającymi na organizowaniu pomocy pojedynczym klientom poprzez inicjowanie współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych instytucji i stałe kontrolowanie jej przebiegu. Pozostałe osoby, a zatem zdecydowana większość, nadawała jednak tego typu działaniom szerszy, zbiorowy wymiar. Z wypowiedzi pracowników socjalnych wynikało, że rolę koordynatora działań socjalnych w tym szerokim znaczeniu przyjmują na ogół w sytuacjach szczególnych, takich jak: okres przedświąteczny, okres poprzedzający rozpoczęcie roku szkolnego lub jego zakończenie, klęski żywiołowe. Wówczas to kierują i organizują współpracę poszczególnych instytucji i organizacji wokół różnego rodzaju akcji i imprez dobroczynnych, np. akcja „Lato”, „Ferie”, „Pomoc dla powodzian”, „Dożywanie dzieci w szkołach”. Działania polegające na aktywizowaniu i integrowaniu społeczności lokalnej na rzecz rozwiązywania własnych problemów podejmuje 36,8% badanych pracowników socjalnych. W świetle wyników badań, większość tego typu działań nastawionych jest przede wszystkim na integrowanie takich środowisk, jak: niepełnosprawni, bezrobotni i osoby w podeszłym wieku. W tym celu pracownicy socjalni organizują różnego rodzaju imprezy, które oprócz tego, że dają okazję do wzajemnego spotkania się, pozwalają pozostałym mieszkańcom danej społeczności dostrzec problemy wybranych grup i stanowią często początek wspólnych działań na rzecz rozwiązywania problemów wskazanych środowisk. Z wypowiedzi badanych wynika, że imprezy typu: festyny dla

osób niepełnosprawnych, dni seniora bądź otwarte spotkania dla osób bezrobotnych, były źródłem wielu inicjatyw: organizowanie turnusów rehabilitacyjnych, program na rzecz usuwania barier architektonicznych, wycieczki krajoznawcze dla seniorów czy cykliczne zbiórki (tzw. „wystawki”) sprzętu gospodarstwa domowego dla rodzin ubogich. Przy czym współorganizatorami wymienionych inicjatyw, były osoby bezpośrednio nimi zainteresowane. Co trzeci badany (34,2%) podejmuje się także roli inspiratora działań samopomocowych w środowisku lokalnym. Jednak zwraca uwagę bardzo skromny zakres tego typu inicjatyw. Niemal wszyscy pracownicy socjalni podawali, że realizacja tego zadania sprowadza się do przekształcania środowisk sąsiedzkich w grupy samopomocowe, których głównym celem jest organizowanie usług opiekuńczych na rzecz osób chorych lub w podeszłym wieku. Pojedyncze osoby starają się ukierunkować sąsiedzkie działania samopomocowe na organizowanie opieki nad dziećmi lub remontowanie budynków mieszkalnych i zagospodarowanie przylegających do nich terenów.

Listę omawianych zadań zamykają te, które najrzadziej pojawiają się w działaniach badanej grupy zawodowej. Za ledwie co czwarty pracownik socjalny (24,2%) inicjuje lub współuczestniczy w badaniu problemów społecznych, występujących w jego obszarze działania. Przy czym, jak wynika z badań, zdecydowana większość wspomaga realizację badań, zaproponowanych przez inne osoby lub instytucje, co w praktyce oznacza, że ich rola ogranicza się jedynie do roli „ankietera”. Stosunkowo niski odsetek osób inicjujących badania problemów społecznych występujących w obszarze działania pracownika socjalnego tłumaczy jeszcze niższy odsetek osób (5,2%), które współuczestniczą w inspirowaniu, opracowywaniu i wdrażaniu programów społecznych ukierunkowanych na podniesienie jakości życia. Podstawowym bowiem warunkiem opracowania kompleksowych działań zaradczych, realizowanych w ramach długofalowych programów społecznych jest wcześniejsze zdiagnozowanie zakresu i specyfiki problemów, które mają być rozwiązywane. Ta sfera aktywności zawodowej pracowników socjalnych także ogranicza się raczej do wdrażania „gotowych” rozwiązań niż inicjowania własnych propozycji. Pracownicy socjalni najczęściej włączają się do realizacji programów ukierunkowanych na pomoc ofiarom przemocy („Niebieska Linia”), rodzinom osób uzależnionych od alkoholu oraz bezrobotnym. Mało popularnym zadaniem w badanej grupie pracowników socjalnych jest także rozwijanie infrastruktury odpowiadającej zmieniającym się potrzebom społecznym. Na realizację tego zadania powołuje się 15,6% osób, czyli za ledwie co dziesiąty pracownik socjalny. Badani mieli wpływ na rozwój infrastruktury socjalnej poprzez czynny udział w powstawaniu takich przedsięwzięć, jak: stołówki charytatywne dla klientów ośrodka, mieszkania socjalne dla

bezdomnych, ośrodki wsparcia dla osób z zaburzeniami psychicznymi, domy środowiskowe dla niepełnosprawnej młodzieży oraz domy dla samotnych matek.

Uporządkowanie zadań realizowanych przez pracowników socjalnych według kryterium ich popularności skłania do refleksji, że badana grupa osób wciąż mocno identyfikuje się z zakresem zadań tradycyjnie kojarzonych z tą rolą zawodową. Największą popularnością cieszą się bowiem zadania związane z diagnozowaniem indywidualnych sytuacji życiowych, poradnictwem i informowaniem, przyznawaniem różnorodnych świadczeń oraz całą sferą administracyjno-sprawozdawczą. Im bardziej natomiast nowatorski charakter zadań, im bardziej odbiegają one od tradycyjnego rozumienia roli pracownika socjalnego, tym mniejsza jest liczba pracowników socjalnych decydujących się na ich realizację. W codziennych działaniach pracowników socjalnych dominują zadania ściśle powiązane ze spełnianiem określonych wymogów formalno-prawnych, ukierunkowane przy tym na realizację celów jednostkowych, czyli tzw. mikropraktykę socjalną (diagnozowanie indywidualnych sytuacji życiowych, przyznawanie różnorodnych świadczeń materialnych, poradnictwo i informowanie). Realizację tych zadań deklarują niemal wszystkie badane osoby i można przyjąć, że składają się one na minimum wymagań związanych z tą rolą zawodową. Rzadziej natomiast podejmowane są zadania nie obudowane biurokratyczno-administracyjną procedurą i ukierunkowane na zaspokajanie potrzeb szerszych zbiorowości, czyli tzw. makropraktykę (np. aktywizowanie społeczności lokalnych, współuczestniczenie w realizacji nowych programów społecznych). Zakres zadań zbliżony do postulowanego realizuje zaledwie 12,6% badanych. Wniosek ten stanowi jednocześnie potwierdzenie ujawnionej, także w badaniach innych autorów, tendencji do zawężania zakresu zadań zawodowych i ulegania biurokratycznej machinie (Keplineger 1995; Kotlarska-Michalska 1998; Olubiński 1998; Marzec-Holka 1998).

Racjonalność w działaniach pracowników socjalnych

W koncepcjach prakseologicznych działanie jest racjonalne, gdy jednostka wybiera najbardziej efektywne środki służące realizacji danego celu (Jakubowski 1998, s. 76). Przy czym ów wybór powinien dokonywać się w oparciu o wiedzę naukową. Chcąc działać racjonalnie trzeba spełniać dwa podstawowe warunki: dysponować odpowiednią wiedzą i stosować ją adekwatnie do zastanej sytuacji. Ten sposób postępowania przeciwstawiany jest działaniom subiektywnym, w których jednostka kieruje się przesłankami nie poddającymi się weryfikacji naukowej np. przeczuciami, intuicją.

Zagadnienie racjonalności działania nabiera szczególnego znaczenia, gdy mówimy o działaniach zawodowych, w przypadku których zawsze rozstrzyga o ich profesjonalnym charakterze. Także na gruncie pracy socjalnej postuluje się, by podstawowym celem programów kształcenia tej grupy zawodowej było wyrobienie aksjomatycznego przeświadczenia o racjonalnym charakterze pracy socjalnej, tj. takim, w którym każda jej faza – od oceny potrzeb po ewaluację podjętych działań – jest oparta na gruntownej wiedzy (Kaźmierczak 1996, s. 150). Jednocześnie pojawiają się refleksje, że operacjonalizacja wiedzy z zakresu pracy socjalnej, jej praktyczne zastosowanie nie jest zabiegiem prostym.

W niniejszych badaniach podjęto próbę oceny poziomu racjonalności w działaniach socjalnych poprzez ustalenie m.in.: aktywności badanych w zakresie doskonalenia zawodowego, ich stosunku do poszczególnych zakresów wiedzy zawodowej oraz miejsca, jakie przyznają wiedzy teoretycznej w konfrontacji z wiedzą wynikającą z innych subiektywnych źródeł poznania. Ograniczę się do przedstawienia najbardziej istotnych wniosków z badań.

Pracownicy socjalni dostrzegają, że praca socjalna w obecnym kształcie wymaga gruntownego przygotowania teoretycznego, różnie jednak oceniają przydatność poszczególnych dziedzin wiedzy oraz możliwości odwoływania się do niej w praktyce. Ocena przydatności poszczególnych dziedzin wiedzy pozostaje w ścisłym związku z popularnością zadań zawodowych. Badani pracownicy socjalni najwyżej oceniają obszar wiedzy związanej ze znajomością przepisów prawnych z zakresu pomocy społecznej (92,6%), a najniższą wiedzę z zakresu metod i technik badawczych stosowanych w naukach społecznych (za „zdecydowanie przydatną” dziedzinę tę uznało tylko 16,5% ankietowanych). Wysokie lokaty, bo potwierdzone wyborem ponad 70% badanych uzyskały też „uniwersalne” dziedziny wiedzy, przydatne przy realizacji każdego zadania, czyli etyka zawodowa oraz metody i techniki pracy socjalnej.

Badani pracownicy socjalni uczestniczą w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. Niemal wszyscy potwierdzają samodzielne czytelnictwo literatury fachowej (99,1%), a ponad 80% badanych pogłębia swoją wiedzę w ramach kursów i szkoleń. Mniejszą popularnością cieszą się formy doskonalenia zawodowego związane z podnoszeniem kwalifikacji formalnych. Tylko 15,2% badanych w trakcie zatrudnienia podjęło studia zawodowe lub magisterskie.

Mimo wysokiej aktywności w zakresie doskonalenia zawodowego, pracownicy socjalni sygnalizują szereg trudności, związanych z odwoływaniem się do nabytej wiedzy w praktyce. Badani zwracają uwagę na powszech-

ny wśród pracowników socjalnych syndrom „nadmiaru” niewykorzystanej wiedzy. W świetle uzyskanych wypowiedzi możemy wnioskować o trzech podstawowych przeszkodach na drodze do jej zastosowania. Pierwsza, najczęściej zgłaszana, to – jak mówią pracownicy socjalni – „brak okazji”. Okrojony zakres zadań sprawia, że wystarcza równie „okrojony” zakres wiedzy: „Zadania, które najczęściej wykonuję wymagają bardzo dokładnej znajomości ustawy o pomocy społecznej i kilku innych przepisów. Jeżeli do tego dodam trochę psychologii i metodyki, to w zupełności wystarczy. W szkole byłam przygotowywana do bardziej ambitnych zadań i wtedy ta wiedza, którą mi przekazano na pewno by się przydała. Co z tego, że ja wiem, jak pisać programy socjalne czy jak pracować ze społecznością, kiedy o tego typu działaniach w ogóle nie może być mowy w naszym ośrodku”; „W tym roku ukończyłam pierwszy stopień specjalizacji, ale wiem, że wiedza, którą zdobyłam, będzie wykorzystana w praktyce zaledwie w kilku procentach. Zadania, które wykonuję wymagają przede wszystkim dobrej znajomości przepisów prawnych. Mam nadzieję, że pozostałe wiadomości przydadzą się w przyszłości lub na innym stanowisku.”

Druga przyczyna to zbyt powierzchowny i encyklopedyczny charakter wiedzy wyniesionej ze szkoły, co czyni ją trudną do zastosowania: „Wiedza, którą wyniosłam ze szkoły, to w większości zbiór nikomu niepotrzebnych definicji, regulek, jakichś teorii. W konkretnej sytuacji, gdy mam rozwiązać jakiś problem nadal nie wiem, jak postąpić. Nie mówię, że wiedza, taka teoretyczna jest niepotrzebna, bo ciągle odczuwam jej brak, ale nie o ten rodzaj wiedzy mi chodzi”; „Nie rozumiem, dlaczego w szkole nikt nie nauczył mnie jak pracować np. z osobami bezrobotnymi, bezdomnymi, jak pomagać w rozwiązywaniu ich problemów. Mam wrażenie, że czas w szkole był czasem straconym, a wiedza, którą tam zdobyłam była bardzo teoretyczna. Poznawaliśmy bardzo wiele różnych wiadomości, ale tych najważniejszych nam nie podano. Pozostały mi w głowie jedynie bardzo powierzchowne informacje, które w niczym nie pomagają.”

Do częstych sytuacji należą wreszcie takie, w których pracownik socjalny nie tylko nie może odwołać się do posiadanej wiedzy, ale zmuszony jest działać wbrew jej zasadom: „Mogę powiedzieć, że wiem, jak pracować z alkoholikami, że znam się na tym. Uczestniczyłam w wielu szkoleniach, kursach, warsztatach, ale ta wiedza często bardziej mi przeszkadza niż pomaga [...]. Gdy próbuję pracować zgodnie z tym, czego mnie nauczono, nagle okazuje się, że cała praca na nic, bo np. przepisy prawne są tak skonstruowane, że osoba uzależniona może otrzymać zasiłek nawet jeżeli wiadomo, że w całości przeznaczy go na alkohol. Nikogo nie interesują zasady pracy z osobą uzależnioną – przepisy są na pierwszym planie;” „Na wielu kursach, a także

w szkole uczono mnie, że rozmowa z osobą, która przychodzi z problemami, szuka pomocy, powinna przebiegać w odpowiednich warunkach, że nie można pytać o trudne, często intymne sprawy w obecności osób postronnych, że człowieka trzeba traktować podmiotowo. Ja się z tym wszystkim zgadzam, ale to są pobożne życzenia, bo na to nie ma warunków w ośrodku. Wspólnie z czterema koleżankami obsługujemy klientów na 8m².” „Wiem, jak powinien wyglądać prawidłowo przeprowadzony wywiad środowiskowy, w szkole poświęciliśmy na te kwestie sporo czasu, włącznie z bardzo praktycznymi zajęciami. Także konsultantka w ośrodku – pani psycholog – prowadziła dla nas specjalne zajęcia warsztatowe. To było z jednej strony bardzo pouczające, ciekawe. Tylko że ja, mając tylu klientów do załatwienia, mam na ten wywiad niewiele czasu i często świadomie muszę łamać wszelkie zasady, których mnie nauczono. To bardzo zniechęca”.

Ujawnione trudności w stosowaniu wiedzy w praktyce sprawiają, że prawie 90% badanych w konfrontacji: wiedza życiowa – wiedza akademicka, priorytetowo traktuje pierwszą kategorię. Podobnie wysoki odsetek badanych (80,5%) wyżej ocenia działania intuicyjne, oparte na improwizacji od działań „czysto” racjonalnych, popartych wiedzą teoretyczną.

Na podstawie wyników globalnej oceny poziomu racjonalności można stwierdzić, że największa grupa badanych (53,2%) odznacza się umiarkowanym nasileniem badanej cechy. Oznacza to, że pracownicy socjalni, mimo posiadanych formalnych kwalifikacji do tego zawodu, zachowują pewien dystans wobec wiedzy teoretycznej. Starają się równoważyć typowo racjonalne podejście do działań socjalnych podejściem subiektywnym, w którym jest miejsce na improwizację, intuicję, w którym wiedzą równie skuteczną i przydatną, co teoretyczna jest wiedza wynikająca z własnych doświadczeń. Tylko niewielki procent osób, bo zaledwie (11,3%) opiera swoje działania wyłącznie na czynnikach subiektywnych.

Stosunek pracowników socjalnych do działań innowacyjnych

Podstawą rozwoju każdej dziedziny jest praktyka innowacyjna. Praca socjalna jest dziedziną działania społecznego, która w sposób szczególny stara się propagować model pracownika twórczego, poszukującego nowych dróg i metod pracy, wystrzegającego się stereotypów. Pracownik socjalny, który ma mobilizować swoich klientów do zmian i przekształceń, sam powinien prezentować podobną postawę, zgodnie z przekonaniem, że „twórczość innych najpełniej rozwijają ci, którzy sami są twórcami” (Górniewicz 1999, s. 318). Bierność, brak inicjatywy i gotowości do poszukiwania nowych rozwiązań w sytuacji, gdy wciąż pojawiają się nowe problemy, zadania i formy dzia-

łania wpisane do obszaru pomocy społecznej stanowią wręcz element dyskwalifikacji do pracy w tym zawodzie.

Mając na uwadze powyższe, w cytowanych badaniach podjęto próbę uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu wśród badanych pracowników socjalnych rozpowszechniony jest proinnowacyjny styl działania, na ile natomiast ujawniają się postawy zachowawcze lub wręcz antyinnovacyjne?

Pracownicy socjalni mogli dać wyraz swemu stosunkowi do działań innowacyjnych m.in. przez ocenę kilku twierdzeń (zob.: tabela 2). Jeżeli przyjąć, że głównym motorem działań innowacyjnych jest wewnętrzne przekonanie pracownika o roli i znaczeniu tychże dla skuteczności pracy socjalnej, to twierdzenie pierwsze może stanowić dobry punkt wyjścia do oceny uogólnionej postawy wobec przedmiotu badań. Aprobatę dla tego dość bezkompromisowego sądu wyraziła ponad połowa badanych (56,3%), a zatem co drugi pracownik socjalny przyznaje, że sukces w działaniach, które podejmuje, w dużym stopniu uwarunkowany jest własną inwencją i pomysłowością. Podobnie przedstawia się stosunek badanych do treści zawartej w twierdzeniu drugim. Z taką postawą także identyfikuje się co drugi badany. W obu przypadkach jednak większą popularnością cieszy się odpowiedź „raczej tak”. Relatywizm zawarty w odpowiedzi „raczej” może sugerować pewną ostrożność wobec zmian i postawę zorientowaną w większym stopniu na kontynuację i zachowanie wartości danych. Hipotezę tę zdaje się potwierdzać analiza stosunku badanych do pozostałych twierdzeń. Przy stosunkowo dużym rozpowszechnieniu wiary w siłę sprawczą inwencji i pomysłowości pracownika socjalnego zaskakująco wysoki odsetek badanych (61,5%) opowiada się po stronie sprawdzonych, powszechnie stosowanych sposobów działania (twierdzenie 3). Niemal co drugi pracownik socjalny (49,8%) opowiada się także za zwolnieniem tej grupy zawodowej z obowiązku poszukiwania nowatorskich rozwiązań (twierdzenie 4).

W świetle zaprezentowanych danych niewątpliwie innowacyjność jest dość kontrowersyjnym aspektem działania socjalnego, ujawniającym wyraźną polaryzację postaw badanych. Część respondentów aprobuje przy tym równocześnie twierdzenia o treści przynajmniej częściowo ze sobą sprzecznej, co może wskazywać na niekonsekwencję, a nawet pewien dysonans poznawczy w poglądach na niektóre kwestie związane z tym komponentem ich profesjonalnego działania.

Aktywność innowacyjna dotyczyć może różnych aspektów działania. Jakiego rodzaju innowacje podejmują pracownicy socjalni? Spośród 231 badanych, tylko 19 osób podało przykłady takich działań: „staram się pracować z alkoholikami i bezrobotnymi w oparciu o kontrakt socjalny”, „wdrożyłam

Tabela 2
Ocena twierdzeń wyrażających stosunek do działań innowacyjnych (dane w %)

Treść twierdzenia	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Ogółem
1. W pracy socjalnej nie ma problemów, których nie dałoby się rozwiązać lub przynajmniej ograniczyć, są tylko pracownicy, którym brakuje inwencji i pomysłowości w działaniu	11,7	44,6	31,2	12,5	100,0
2. Staram się zachęcać swoich współpracowników do wspólnego podejmowania nowych przedsięwzięć na rzecz rozwiązywania problemów występujących w środowisku	11,3	43,3	38,5	6,9	100,0
3. Ostrożnie podchodzę do nowych inicjatyw, wolę działać w oparciu o sprawdzone i powszechnie stosowane sposoby realizacji zadań zawodowych	10,0	51,5	27,7	10,8	100,0
4. Poszukiwaniem nowych sposobów realizacji zadań zawodowych nałożonych na pracowników socjalnych powinni zajmować się naukowcy lub inne osoby specjalnie do tego powołane	16,9	32,0	35,9	15,2	100,0

w swoim ośrodku system pracy w różnych porach dnia”, „przyczyniłam się do utworzenia grupy terapeutycznej, która działa przy naszym ośrodku”, „wprowadziłam do swojej pracy metodę mediacji w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych”, „opracowałam własny kwestionariusz do badania rodzin z problemem bezrobocia i udostępniłam go koleżankom”, „pracuję z wybranymi osobami metodą indywidualnego przypadku – myślę, że w naszym ośrodku to innowacja”, „utworzyłam grupę samopomocową dla osób bezrobotnych”, „wprowadziłam w naszym ośrodku zwyczaj organizowania wigilii dla najuboższych klientów”, „byłam pomysłodawcą i współorganizatorem loterii fantowej na rzecz podopiecznych naszego ośrodka”.

Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, działania innowacyjne pracowników socjalnych zmierzają przede wszystkim do zastosowania coraz lepszych rozwiązań metodycznych. Przy czym dokonywane zmiany nie mają na ogół charakteru zmian oryginalnych – są to raczej działania uznawane za nowe w danym środowisku lub po prostu rzadziej podejmowane. Niepokoi fakt, że tak niewiele osób potrafi wskazać przykłady tego typu działań. Jakie zatem bariery – zdaniem badanych – wykluczają lub ograniczają prowadzenie działań innowacyjnych w ośrodkach pomocy społecznej? Prawie połowa ankietowanych (47,6%) przyznaje, że w pracy, którą wykonują nie ma czasu na podejmowanie działań nowatorskich, a co trzeci badany (33,3%) uważa, że podejmowanie działań nowatorskich prowadzi do zaniedbań podstawowych zadań i obowiązków zawodowych. Wiele osób podkreśla przy tym, że ich główne zadanie sprowadza się do kwalifikowania klientów ośrodka do uzyskania świadczeń materialnych oferowanych w ramach pomocy społecznej. Specyfika tego zadania pozostawia niewiele miejsca na własną inwencję czy jakiegokolwiek zmiany, bowiem jest ono niemal całkowicie regulowane procedurą prawną. Osoby, które brały udział w wywiadzie oprócz braku czasu i przeciążenia obowiązkami wskazywały także na dwie inne przyczyny. Pierwsza to własne ograniczenia, brak inwencji, co ilustrują przykładowe wypowiedzi: „nie wiem, co by to mogło być”, „trudno mi wyobrazić sobie takie działania”, „nie mam takich umiejętności”, „brakuje mi pomysłów”. Druga przyczyna ma bardziej obiektywny charakter i tkwi – zdaniem badanych – w postawach współpracowników i przełożonych wobec tego typu działań: „nie jest to mile widziane przez dyrektora”, „pracuję zbyt krótko, boję się na razie wychylać z takimi pomysłami”, „nikt tego ode mnie nie oczekuje”, „nie lubi się ludzi, którzy chcą coś robić, mówi się o nich, że się wychylają albo że są przemądrzali”, „pokazanie, że ma się wiedzę i chce się działać prowadzi do zatargów koleżeńskich”. Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, innowacyjność może być postrzegana jako „nadmiar” aktywności, zakłócający relacje z innymi pracownikami socjalnymi i przełożonymi. Tutaj szczególnie

niepokój budzą postawy kierowników ośrodków. Otóż większość badanych sygnalizuje, że wymagania kierowane pod ich adresem dotyczą na ogół kwestii formalnych, to znaczy takich, które są przedmiotem sprawozdawczości i statystyk. Natomiast sprawy merytoryczne związane z jakością ich pracy pozostają na dalszym planie. Innowacyjność nie jest zatem ważnym kryterium oceny pracownika, która to ocena mogłaby pełnić funkcję motywującą do zmiany czy poprawy jakości swojej pracy.

Podsumowując wyniki badań można stwierdzić, że pracownicy socjalni niechętnie wprowadzają do swoich działań elementy nowatorskie. Poziom innowacyjności w przypadku niemal połowy badanych osób został sklasyfikowany jako niski. Osoby twórcze, pomysłowe, otwarte na nowe rozwiązania stanowiły bardzo wąską grupę (9,1%).

Etyka zawodowa w działaniach pracowników socjalnych

Praca socjalna należy do tej grupy zawodów, w których deontologiczne podstawy działania nabierają szczególnego znaczenia. Wielość i specyfika ról pracownika socjalnego sprawia, że w codziennej praktyce staje on wielokrotnie przed trudnymi wyborami etycznymi. Jakość świadczonych usług, zakres oferowanej pomocy w dużym stopniu uzależniony jest zatem od jego morale i przyjętego systemu wartości. Mając na uwadze powyższe, coraz częściej zwraca się uwagę na konieczność określenia jasnych zasad ram działalności profesjonalnej nie tylko w aspekcie wiedzy i umiejętności, ale także standardów postępowania etycznego. Dążeniom tym odpowiadają zapisy dotyczące etyki w obowiązującej ustawie o pomocy społecznej oraz kodeks etyki zawodowej pracownika socjalnego opracowany przez Polskie Stowarzyszenie Pracowników Socjalnych. Ustawodawca zobowiązuje pracowników socjalnych do kierowania się w podejmowanej przez siebie działalności zasadą tolerancji, poufności i rzetelnej informacji. W kodeksie PSPS w sposób bardzo dokładny opisuje się etyczne aspekty relacji pracownika socjalnego z klientem, współpracownikami, przełożonymi, a także jego postawy wobec zawodu. Za podstawową regułę określającą kontakty pracownika socjalnego z klientem uznano – wywiedzioną z koncepcji Tadeusza Kotarbińskiego – zasadę spolegliwej opiekuńczości.

W prowadzonych badaniach starano się ustalić, w jakim zakresie pracownicy socjalni doświadczają w swojej pracy dylematów etycznych, w jaki sposób usiłują je rozstrzygać, jaki jest ich stosunek do istniejącego projektu kodeksu etyki zawodowej oraz czy dostrzegają potrzebę doskonalenia zawodowego w tej dziedzinie? W zgromadzonym materiale badawczym na plan pierwszy wysuwa się deklaracja znakomitej większości badanych (88,8%)

o potrzebie przestrzegania w wykonywanej przez nich pracy ściśle określonych zasad etyki zawodowej. Jednak tylko 48,1% badanych zajmuje w tej kwestii zdecydowane stanowisko, pozostałe osoby nie są już o tym tak głęboko przekonane i wybierają odpowiedź „raczej tak”.

Potrzeba odwoływania się do standardów etyki zawodowej rodzi się w sytuacjach spornych, zmuszających do trudnego wyboru pomiędzy wzajemnie wykluczającymi się wartościami. Mając powyższe na uwadze, postawiono badanym pytanie o to, jak często w swojej codziennej praktyce zmuszeni są rozstrzygać dylematy natury etycznej. Spośród trzech możliwych odpowiedzi: „bardzo często”, „dość często”, „sporadycznie” – największa grupa badanych, bo 59,7% wybrała odpowiedź „dość często”, druga co do wielkości, tj. 21,2% identyfikuje tego typu sytuacje jako „bardzo częste” i 19,0% badanych jako „sporadyczne”. Uzyskane wyniki wskazują zatem, że dla zdecydowanej większości pracowników socjalnych dylematy natury etycznej stanowią nieodłączny element podejmowanych działań. Na podstawie analizy wypowiedzi badanych, uzyskanych w toku wywiadów można wskazać na dwa podstawowe źródła przeżywanych dylematów. Do najczęstszych należą te, które powstają na styku relacji pracownik socjalny–klient. Wynikają one na ogół z konfliktu pomiędzy subiektywnie postrzeganym przez pracownika socjalnego „dobrem klienta”, a możliwościami pomocy określonymi w obowiązującej ustawie: „[...] zdarza się, że muszę wystąpić z decyzją o przyznanie zasiłku osobom oficjalnie bezrobotnym, które mają wysokie dochody z tzw. ‘pracy na czarno’, a matka samotnie wychowująca dzieci, mimo wyraźnego niedostatku nie może takiej pomocy uzyskać”; „[...] sztywne przepisy powodują, że wielokrotnie muszę działać wbrew własnym przekonaniom, np. występuję z wnioskiem o pomoc finansową alkoholikowi, a odmawiam takiej pomocy ludziom chorym czy bezrobotnym”; „[...] komu przyznać pomoc, gdy środków jest bardzo mało, a wszystkie rodziny są w dramatycznej sytuacji?”; „[...] czy mogę zataić niektóre informacje o sytuacji klienta, jeżeli to może mu pomóc w uzyskaniu zasiłku?”; „[...] działać zgodnie z przepisami, czy tak, jak nakazuje mi sumienie i zwyczajne współczucie?”.

Mniej istotnym źródłem wewnętrznych rozterek pracowników socjalnych – bo identyfikowanym przez znacznie mniejszą grupę osób, ale jednocześnie świadczącym o wysokiej odpowiedzialności badanych – okazały się postawy innych pracowników socjalnych wobec swoich klientów i zawodu: „[...] czy powinienam zgłosić kierownikowi o tym, jak moja koleżanka traktuje klientów?”; „[...] czy w sytuacji, gdy widzę, że moja koleżanka nie zrobiła nic, by pomóc danej rodzinie, a ja wiem, że można sporo w tej sprawie zrobić, powinienam się wtrącać?”; „[...] po czyjej stronie stanąć, gdy klient

stawia poważne zarzuty pod adresem innego pracownika socjalnego i wiem, że ma rację?”.

Wymienione wyżej dylematy wymagają rozstrzygnięcia. Każdorazowo pracownik socjalny musi zadać sobie pytanie: jak postąpić, które rozwiązanie będzie słuszne? Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytania ma do dyspozycji kilka możliwości: może odwołać się do własnego systemu wartości, do wiedzy innych osób lub do gotowego zbioru zasad, jakim jest kodeks etyki zawodowej. Pracownicy socjalni z badanej zbiorowości – w sytuacjach dylematycznych – najczęściej polegają na własnym systemie wartości (tabela 3).

Tabela 3

Sposoby rozstrzygnięcia dylematów etycznych*

Kategorie odpowiedzi	N	%
Kieruję się własnym systemem wartości	196	84,8
Zasięgam porady u współpracowników	151	65,4
Kieruję się opinią kierownika	33	14,3
Sięgam po kodeks etyki zawodowej	24	10,4

* Procenty nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać dwie odpowiedzi

Czyni tak 84,8% badanych. Ponad połowa (65,4%) konsultuje ostateczną decyzję z bezpośrednimi współpracownikami. Zaledwie 14,3% badanych kieruje się w kwestiach spornych opinią swoich przełożonych, a najmniejsza grupa poszukuje odpowiedzi w kodeksie etyki zawodowej (10,4%). Okazuje się zatem, że pracownicy socjalni w praktyce zawodowej preferują raczej subiektywne sposoby rozstrzygnięcia dylematów etycznych. Z jednej zatem strony mamy do czynienia z dość jednoznacznym stanowiskiem pracowników socjalnych w sporze dotyczącym sensu tworzenia odrębnych zasad etyki zawodowej. Z drugiej strony w konkretnych sytuacjach zawodowych – standardy etyki zawodowej w ich najbardziej zobiektywizowanej postaci, jaką jest kodeks etyczny stanowią punkt oparcia dla bardzo wąskiej grupy badanych. Ten brak spójności w opiniach i działaniach pracowników socjalnych wynikać może zapewne ze stosunkowo małej popularności kodeksu etyki opracowanego przez PSPS. Wbrew ustaleniom innych autorów (Olech 1996), świadczącym o powszechnej znajomości tego dokumentu w środowiskach pracowników socjalnych, w badanej zbiorowości połowa pracowników socjalnych (53,7%) nie czytała kodeksu. Biorąc pod uwagę starania autorów projektu oraz środowisk naukowych na rzecz popularyzacji kodeksu

poprzez liczne publikacje w ogólnie dostępnych czasopismach i pozycjach książkowych można zaryzykować stwierdzenie, że brak znajomości tego dokumentu jest jednoznaczny z brakiem zainteresowania tym aspektem własnej działalności.

Na pytanie kierowane do osób, które zapoznały się z kodeksem (46,3%) o ocenę przydatności tego rodzaju dokumentów tylko dwie osoby wyraziły negatywną opinię. W grupie osób, które udzieliły odpowiedzi pozytywnej 13,9% wysoko ocenia przydatność kodeksu, co wyraża odpowiedzią „zdecydowanie tak”. Zdecydowana większość (31,6%) ujawniła pewne wątpliwości w tej kwestii, wskazując odpowiedź „raczej tak”. Relatywizm zawarty w odpowiedzi „raczej tak” w całej ostrości ujawnia się w swobodnych wypowiedziach badanych na temat funkcji, jakie w praktyce może pełnić ów kodeks. Okazuje się, że zdecydowana większość pracowników socjalnych – nie negując przydatności tego typu dokumentów – dostrzega także ich słabe punkty i w efekcie ogranicza ich znaczenie dla praktyki socjalnej: „[...] zapoznałam się z kodeksem na szkoleniu specjalizacyjnym, podobał mi się ten dokument; myślę, że jest potrzebny, ale nie nam pracownikom socjalnym, bo my te zasady znamy, a raczej naszym przełożonym, przedstawicielom instytucji, z którymi współpracujemy, a także naszym klientom, żeby nas lepiej rozumieli i nie oczekiwali tego, czego nam robić nie wolno”; „kodeks jest potrzebny przede wszystkim po to, żeby inni nabrali jakiegoś szacunku dla tego co robimy; nie zgadzam się jednak z niektórymi fragmentami, np. że pracownik socjalny powinien mieć takie a takie cechy – w zetknięciu z praktyką często trzeba te cechy zatracić, trzeba być twardym [...]; taki dokument nie może tak do końca regulować mojego postępowania”; „myślę, że z jednej strony jest potrzebny, bo w jakiś sposób nas chroni, ale też zabiera nam prywatność i bardzo nas ogranicza; gdy czytam ten kodeks to widzę urzędnika, a nie człowieka”; „taki dokument na pewno podnosi pozycję naszego zawodu i w tym sensie jest potrzebny, ale mnie osobiście paraliżuje: np. mogę się zdenerwować, ale nie mogę tego okazać, a w praktyce jest tak, że czasem trzeba być dosadnym; wiem, że muszę dbać o swój wizerunek cały czas; człowiek, który chce uprawiać ten zawód musi mieć uczciwość w sobie, to nie jest sfera, w której są potrzebne jakieś dokumenty”; „ten kodeks jest potrzebny naszym przełożonym, żeby rozumieli, że my musimy przestrzegać pewnych zasad; ja je znam, ale oni ich nie szanują”.

Na podstawie analizy wypowiedzi pracowników socjalnych, których główne przesłanie ilustrują powyższe cytaty, można stwierdzić, że raczej odrzucają zasadniczą funkcję kodeksu, postrzeganego jako mechanizm regulujący postępowanie pracownika socjalnego w relacjach z innymi ludźmi. Zapisane w nim zasady często oceniają jako nadmiernie ograniczające,

nieadekwatne do realiów praktyki socjalnej. Wobec takiej postawy trudno oczekiwać, by w sytuacjach dylematycznych pracownicy socjalni szukali wsparcia w kodeksie etyki zawodowej. Przydatność kodeksu uzasadniają przez pryzmat funkcji drugoplanowych. Oczekują bowiem, że stanie się on elementem podniesienia prestiżu zawodu, ukształtuje – wciąż dość niejasny – obraz pracownika socjalnego w społeczeństwie oraz że będzie ich chronił przed różnego rodzaju naciskami z zewnątrz; pomoże uregulować relacje z przełożonymi i innymi profesjonalistami.

Cechy osobowe eksponowane w działaniach socjalnych

Zagadnienie cech osobowych, jakimi powinien odznaczać się pracownik socjalny było i jest przedmiotem licznych badań i dociekań. Ludzie zajmujący się zawodowo niesieniem pomocy drugiemu człowiekowi muszą mieć – obok kwalifikacji formalnych – także pewne predyspozycje osobowościowe, które często przesądzają o sukcesie w tej pracy. W literaturze znajdujemy obszerne listy cech osobowych pożądanych w zawodzie pracownika socjalnego, które dzieli się na dwie kategorie: cechy kierunkowe i instrumentalne (por.: Podgórecki 1998; Rybczyńska, Olszak-Krzyżanowska 1996). Pierwsze związane są bezpośrednio z pełnioną rolą zawodową i wyprowadzane są z generalnej zasady traktowania dobra człowieka jako najwyższej wartości. Na liście cech kierunkowych uwzględnia się zatem m.in.: wrażliwość, empatię, życzliwość, gotowość do niesienia pomocy, czyli te cechy, które mają ułatwić budowanie odpowiednich relacji z podmiotem oddziaływań socjalnych. Druga kategoria – cechy instrumentalne, obejmuje różnego rodzaju sprawności i uzdolnienia, zorientowane na możliwie najlepsze spełnianie obowiązków zawodowych, czyli realizowanie przepisów wynikających z zawodowej roli pracownika socjalnego. Wśród cech instrumentalnych wymienia się: sumienność, dokładność, obowiązkowość, konsekwencję itp. Łatwo zauważyć, że podział ten stara się równoważyć dwoistość roli pracownika socjalnego, który musi być przygotowany zarówno do typowo urzędniczych aspektów wykonywanej pracy, jak i tych, które wynikają z jej prospołecznego charakteru i wymagają cech szczególnych, związanych z powołaniem.

W niniejszych badaniach starano się ustalić, jakie cechy – zdaniem badanych – powinien w podejmowanych działaniach eksponować współczesny pracownik socjalny, aby mógł z powodzeniem wypełniać swoje obowiązki zawodowe? Która z omówionych kategorii cech będzie dominować w zaproponowanym przez badanych pracowników socjalnych wzorze osobowym?

W celu uzyskania odpowiedzi na tak postawione pytania przygotowano listę 32 cech osobowych pracownika socjalnego (po 16 z każdej kate-

gorii) i poproszono pracowników socjalnych, by wybrali pięć najbardziej istotnych, a następnie uporządkowali je od najważniejszych do najmniej ważnych z punktu widzenia efektywności pracy socjalnej. Okazuje się, że – zdaniem największej grupy badanych – pracownik socjalny powinien być przede wszystkim kompetentny (65,9% wyborów) i gotowy do niesienia pomocy (51,0%). Wybór padł zatem na dwie najbardziej pojemne treściowo cechy. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych walorów intelektualnych, rzetelnej wiedzy zawodowej, druga nawiązuje do elementarnych wymogów tej pracy, czyli chęci i motywacji do działania, do urzeczywistniania zmian. Cechy te najczęściej też były lokowane na pierwszym i drugim miejscu rangowym. Relatywnie wysokie lokaty – ze względu na ogólną liczbę przyznanych wyborów – uzyskały także takie cechy, jak: komunikatywność (38,1%), bezinteresowność (30,2%) oraz asertywność (25,6%). Pracownicy socjalni dostrzegają zatem, jak ważna w ich pracy jest łatwość nawiązywania kontaktów, umiejętność prowadzenia rozmowy i słuchania oraz ten szczególnie rodzaj stanowczości, który pozwala pewnie funkcjonować wśród innych ludzi. Zastanawiające jednak, że w naszkicowanym przez badanych wizerunku pracownika socjalnego stosunkowo niskie lokaty zajęły cechy funkcjonalne, tradycyjnie kojarzone z rolą zawodową, takie jak: wrażliwość, życzliwość, empatia, tolerancja. W opinii większości badanych pracowników socjalnych nie są to cechy, które odgrywają pierwszoplanową rolę w podejmowanych przez nich działaniach. Można zaryzykować tezę, że w świetle wyborów badanych współczesny pracownik socjalny może nie być miły, pogodny, życzliwy, ale musi być kompetentny.

Na szczególną uwagę z punktu widzenia efektywności działań socjalnych zasługuje także fakt stosunkowo małego doceniania przez badanych pomysłowości czy samodzielności. Cechy te – zarówno ze względu na miejsca rangowe, jak i w ogólnej liczbie przyznanych wyborów – zajęły bardzo niskie lokaty, co potwierdza jedynie nasze wcześniejsze ustalenia dotyczące raczej niskiego poziomu innowacyjności w badanej grupie.

Ostatecznym celem w podjętych badaniach było zakwalifikowanie na podstawie przyznanych wyborów pracowników socjalnych do jednej z trzech kategorii wzoru osobowego: z przewagą cech instrumentalnych, z przewagą cech funkcjonalnych lub o zrównoważonym układzie cech. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że w badanej grupie przeważają osoby, które większą wagę nadają cechom instrumentalnym, sprawnościowym (61,8%), związanym z optymalną organizacją pracy. Najbardziej – jak by się mogło wydawać – pożądany wzór osobowy ze zrównoważonym układem cech osobowych wybrało zaledwie 18,6% pracowników socjalnych. Ten dobór cech skłania do wniosku, że w badanej grupie szczególnej wartości

nabierają te cechy, które gwarantują sprawną realizację obowiązków regulowanych przepisami prawnymi. Cechy kierunkowe mogą się ujawnić tylko w bliskim, pogłębionym kontakcie z drugim człowiekiem. Można przypuszczać, że na tego typu kontakty pracownikom socjalnym pozostaje niewiele czasu, liczy się raczej sprawna, czysto techniczna usługa. Okazuje się, że wąsko ukierunkowany dobór zadań nie pozostaje bez wpływu na osobowość pracownika socjalnego. Uzyskane wyniki mogą potwierdzać przemiany, jakie zachodzą w poglądach pracowników socjalnych na temat sylwetki osobowości pracownika socjalnego. W świetle wyników badań prowadzonych w pierwszej połowie lat 90., cechy kierunkowe niemal całkowicie wypełniały wzór osobowy pracownika socjalnego (Fudała 1992). Natomiast w badaniach późniejszych, mimo wciąż mocno zaznaczonych cech kierunkowych, wyraźnie ujawniły się także cechy dotyczące walorów intelektualnych oraz przymiotów składających się na efektywne działanie (Korczyk 1998).

Wzory działania pracowników socjalnych – próba typologii

Materiał empiryczny zaprezentowany w poprzednich rozdziałach dostarczył niezbędnych przy konstruowaniu typologii informacji o indywidualnym zróżnicowaniu w obrębie wymienionych komponentów i pozwolił na dokonanie uogólnień, w oparciu o które opracowano typologię wzorów działania pracowników socjalnych⁴. Wyłoniono cztery wzory działania, charakterystyczne dla: **profesjonalisty, urzędnika, działacza, misjonarza**. Każdy z nich stanowi odrębną konfigurację określonych wartości szeregu wymienionych wyżej zmiennych. Szczegółowe warunki, jakie musiały zostać spełnione, by poszczególne osoby mogły zostać zakwalifikowane do określonego wzoru, prezentuję w tabeli 4.

Wzór działania realizowany przez **profesjonalistę** jest najbliższy współcześnie promowanej koncepcji pracownika socjalnego. To prawdziwy wirtuoz swojego zawodu. Konstytywną cechą tego wzoru jest wysoki poziom racjonalizacji. Profesjoniści w sposób szczególny cenią wiedzę zawodową i na niej starają się opierać swoje działania. Zachowują dystans wobec poczynań opartych wyłącznie na tzw. doświadczeniu życiowym czy intuicji. Dążą do podnoszenia swoich kwalifikacji. Pozostałe aspekty działania, charakterystyczne dla symptomatyki tego wzoru stanowią kombinację wysokich lub przeciętnych kategorii. Profesjoniści nigdy nie poprzestają na

⁴Przyjęty w tym opracowaniu schemat analityczny został oparty na definicji zaproponowanej przez S. Nowaka (1985, s. 161), zgodnie z którą „[...] **typ** to tyle, co pojęcie oznaczające pewne zjawisko, własność lub konfigurację zjawisk czy własność rozważanych przedmiotów, zdarzeń, procesów, z takimi czy innymi względów uznanych za na tyle doniosłe, że warte specjalnej uwagi i wyodrębnienia w aparaturze pojęciowej”.

Tabela 4
 Typologiczna charakterystyka wzorów działania pracowników socjalnych

Kategorie/ Wzory	Zakres zadań	Poziom racjonalizacji	Poziom innowacyjności	Pozycja standardów etycznych	Układ cech osobowych
Profesjonalista	szeroki ku przeciętnemu	wysoki	wysoki ku przeciętnemu	wysoka ku przeciętnej	zrównoważony lub z przewagą cech instrumentalnych
Działacz	szeroki ku przeciętnemu	wysoki ku przeciętnemu	wysoki ku przeciętnemu	niska	zrównoważony lub z przewagą cech instrumentalnych
Urzędnik	przeciętny ku wąskiemu	wysoki ku przeciętnemu	niski	przeciętna ku niskiej	z przewagą cech instrumentalnych
Misjonarz	przeciętny ku wąskiemu	przeciętny ku niskiemu	przeciętny	przeciętna ku niskiej	z przewagą cech kierunkowych

podstawowym, obligatoryjnym zestawie zadań zawodowych; są kreatywni, otwarci na zmiany, dostrzegają konieczność wprowadzania rozwiązań innowacyjnych, a także sami próbują wypracowywać nowe rozwiązania. Można powiedzieć, że są to osoby, które potrafią „w sposób twórczy spożytkować teorię”. Uwagę zwraca także fakt, że tylko w grupie profesjonalistów znajdziemy osoby, które w wysokim stopniu dostrzegają konieczność tworzenia i respektowania w swoich działaniach standardów etyki zawodowej. Perfekcjonistyczne nastawienie do zawodu wpływa także na cechy osobowe, które starają się eksponować w trakcie wykonywania swoich obowiązków. W grupie osób reprezentujących ten wzór działania znajdziemy osoby o najbardziej pożądanym zrównoważonym układzie cech kierunkowych lub z przewagą cech instrumentalnych. Profesjoniści nie eksponują zatem nadmiernie cech „miękkich”, tradycyjnie kojarzonych z rolą „pomagacza”, ale też nie odrzucają ich.

Działacze to osoby, które różnią się od profesjonalistów w dwóch aspektach. Po pierwsze, nie uznają zobiektywizowanych „regulatorów” postępowania etycznego, jakimi są standardy etyki zawodowej. W tej sferze swojej działalności wolą kierować się własnymi, subiektywnymi odczuciami i zasadami. Po drugie, ich działanie nie zawsze opiera się – w tak wysokim stopniu jak to miało miejsce w przypadku profesjonalistów – na przesłankach racjonalnych. Jednakże podobnie jak profesjoniści, należą do osób aktywnych zarówno w kontekście zakresu podejmowanych działań, jak i ich twórczego, nowatorskiego charakteru. Można by powiedzieć, że są to osoby, dla których najważniejsze jest samo działanie, aktywność i kreatywność.

Kolejny wyróżniony wzór działania to **urzędnicy**. W tej grupie znajdują się osoby, które działają w imię maksymy Św. Tomasza z Akwinu: „*Conservatio est continua creatio*” (konserwatyzm jest tworzeniem ciągłości). W tym przypadku nawet wysoki poziom racjonalizmu nie idzie w parze z inwencją twórczą i skłonnością do innowacji. Urzędnicy są zdecydowanie mało elastyczni w swych działaniach. Koncentrują się głównie na zadaniach z podstawowego zakresu, czyli tych, których się od nich wymaga lub w niewielkim stopniu ten zakres przekraczają. Interesuje ich raczej techniczna strona wykonywanego zawodu i ku niej kierują swój racjonalizm. Jako osoby skoncentrowane przede wszystkim na sobie i posłusznym wykonywaniu przepisów, przestrzeganiu regulaminów – doceniają w szczególności instrumentalne cechy osobowe. Stosunek do standardów etyki zawodowej jest tym aspektem ich działalności, który nigdy nie zajmuje wysokiej pozycji.

Ostatni wyłoniony wzór działania reprezentują **misjonarze**. Nadana nazwa ma nawiązywać do wzoru dobroczyńcy czy nawet zakonnika, który niegdyś z pobudek religijnych lub altruistycznych poświęcał swoje życie

trochę o dobro duchowe i materialne innych ludzi; swoją pracę traktował zatem jak misję, posłannictwo, służbę. Cech właśnie takiego stosunku do wykonywanego zawodu można dopatrzeć się w działaniach osób, które zakwalifikowaliśmy do tej grupy. Mimo że symptomatyka omawianego wzoru działania stanowi kombinację przeciętnych i niskich kategorii poszczególnych aspektów, to mając na uwadze układ cech osobowych z przewagą cech funkcjonalnych, kombinacja ta wydaje się nabierać innego znaczenia. Dominacja „miękkich” cech osobowych w działaniu, a zatem tych, które kształtują relacje z klientem, sugeruje przywiązanie do bardziej tradycyjnego rozumienia roli pracownika socjalnego. Roli, w której nie liczy się tak bardzo różnorodność i nowatorstwo realizowanych zadań czy jej intelektualne konotacje (tylko w tej grupie znalazły się osoby o niskim poziomie racjonalizacji), ale przede wszystkim stosunek do podmiotu działania, który może się ujawnić tylko dzięki ściśle określonym cechom osobowości pracownika socjalnego. Dodajmy także, że są to cechy, które trudno formować na drodze kształcenia zawodowego. Misjonarze nie należą także do osób, które wysoko cenią próby usystematyzowania i zobiektywizowania etycznej sfery ich działalności.

Po zaprezentowaniu charakterystyki poszczególnych wzorów działania, możemy przejść do omówienia kwestii najważniejszej z punktu widzenia praktyki socjalnej, a mianowicie – częstotliwości występowania tychże wzorów w badanej grupie pracowników socjalnych.

Tabela 5

Realizowane wzory działania

Wzory działania	N	%
Profesjonalista	24	10,4
Działacz	42	18,2
Urzędnik	102	44,1
Misjonarz	48	20,8
Wzór mieszany*	15	6,5
Ogółem	231	100,0

* wzór mieszany obejmował inne konfiguracje wartości przyjętych komponentów, które nie odpowiadają żadnemu z czterech wytypowanych wzorów

Z danych zamieszczonych w tabeli 5 wynika, że wzorem najbardziej „popularnym” w badanej zbiorowości pracowników socjalnych, bo reprezentowanym przez niemal co drugą osobę (44,1%) jest **urzędnik**. Urzędniczy wzór działania pracownika socjalnego – o czym pisałam w poprzednich rozdziałach – odpowiadał doktrynie państwa socjalistycznego. Biorąc zatem

pod uwagę, że kadre pracowników socjalnych stanowią osoby, które wykształciły swój styl pracy w okresie przed rokiem 1990, uzyskany wynik nie powinien zaskakiwać, świadczy bowiem jedynie o trudnościach w zaadaptowaniu nowych wzorów działania. O problemach w nadążaniu za intensywnymi zmianami na gruncie pracy socjalnej i mocnym „zakorzenieniu” w minionych wzorach działania świadczy także drugi pod względem liczebności (20,8%) – **misjonarski** wzór działania. Tutaj tradycje sięgają jeszcze dalej, bo okresu, gdy ten rodzaj aktywności nie był jeszcze zawodem, a jedynie szczególnym rodzajem aktywności, świadczącym o wrażliwości na problemy innych ludzi. Wzorem działania najmniej popularnym w badanej grupie pracowników socjalnych, bo reprezentowanym przez zaledwie 10,4% osób jest wzór **profesjonalisty**. Okazuje się zatem, że zdecydowana większość badanych nie zdołała jeszcze w pełni zaadaptować sposobu działania, który uznaliśmy za najbliższy współcześnie promowanej koncepcji pracownika socjalnego. Wynik ten niepokoi tym bardziej, gdy weźmiemy pod uwagę, że kryteria, jakie ustaliliśmy dla tego wzoru działania staraliśmy się urealnić, uwzględniając w jego symptomatyce – poza kategorią „poziom racjonalizacji” – także wartości przeciętne. Patrząc perspektywicznie, pewne nadzieje można wiązać z grupą pracowników socjalnych preferujących wzór **działacza** (18,2%). O ile bowiem wzory działania charakterystyczne dla **urzędnika** czy **misjonarza** daleko odbiegają od wzoru **profesjonalisty** i – nawet przy intensywnym doskonaleniu zawodowym – trudno będzie je transformować, to sposób uprawiania zawodu typowy dla **działaczy** pozwala właśnie w tej grupie poszukiwać potencjalnych profesjonalistów.

Podsumowując można powiedzieć, że w działaniach badanej zbiorowości pracowników socjalnych wciąż obecne są wzory wypracowane w poprzednich okresach. Najmocniej jednak na polskim wizerunku pracownika socjalnego odcisnęło się piętno urzędnika, a co za tym idzie zbiurokratyzowanego modelu pracy socjalnej. Niepokojące jest także to, że dla wielu pracowników socjalnych urzędniczy wzór działania wydaje się jedynym z możliwych sposobów uprawiania tego zawodu, o czym sygnalizowali w swoich badaniach m.in. A. Kotlarska-Michalska (1998) i A. Keplinger (1995). Także w omawianych badaniach na pytanie o to, kim czują się wypełniając swoje obowiązki zawodowe, ponad połowa pracowników socjalnych (57,6%) wybrała odpowiedź „urzędnikiem”, 18,6% identyfikuje się z rolą „wykonawcy poleceń zwierzchników”, a 10,4% z rolą „działacza społecznego”. Inne odpowiedzi, takie jak: „polityk społeczny”, „wychowawca”, „misjonarz”, uzyskały aprobatę około 4% badanych. Najrzadziej pracownicy socjalni identyfikowali się z rolą „lidera społeczności lokalnej” (tylko dwa wybory). Dane te pokazują, że pracownicy socjalni sami dość trafnie diagnozują realizowany

przez siebie wzór działania i, jak wynika z rozmów prowadzonych w trakcie badań, etykieta urzędnika w zderzeniu ze stawianymi tej profesji wymaganiami wywołuje w nich silne poczucie dyskomfortu psychicznego. Nie inaczej postrzegają działania pracownika socjalnego ci, którzy korzystają z jego pomocy. W świetle wyników badań B. Kromolickiej (1998, s. 229), podopieczni charakteryzują pracownika socjalnego w następujący sposób: „[...] urzędnik, lojalny wykonawca poleceń służbowych, trybik w wielkiej maszynie, petent innych instytucji, osoba wykorzystywana przez innych”. Z jednej strony mamy zatem bardzo wygórowane oczekiwania kierowane pod adresem tej grupy zawodowej, odzwierciedleniem których są m.in. programy nauczania, lansujące wizerunek pracownika socjalnego-profesjonalisty, wrażliwego humanisty, o bardzo rozległych horyzontach, twórczego i aktywnego, a z drugiej realia praktyki socjalnej, która najwyraźniej nie radzi sobie z tym wizerunkiem.

Literatura

- FUDAŁA T. (1992), O niektórych cechach osobowości pracownika socjalnego, "Praca Socjalna" nr 1.
- GÓRNIOWICZ J. (1999), Twórczość, [w:] Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, red. D. Łalak, T. Pilch, Warszawa.
- JAKUBOWSKI J. (1998), Racjonalność a normatywność działań, Poznań.
- KAŹMIERCZAK T. (1996), Pomoc społeczna w narracji jej klientów, [w:] Wprowadzenie do pomocy społecznej, red. T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, Warszawa.
- KEPLINGER A. (1995), Psychospołeczny portret typowego pracownika socjalnego, "Studia Socjologiczne", nr 11–12.
- KORCZ A. (1998), Poczucie kompetencji zawodowych pracowników socjalnych, [w:] Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych, red. J. Bragieli, J. Mudrecka, Opole.
- KOTLARSKA-MICHALSKA A. (1998), Trudności w pracy zawodowej pracowników socjalnych w świetle badań socjologicznych, [w:] Problemy kształcenia i doskonalenia... , Opole.
- KROMOLICKA B. (1998), Pracownik socjalny w ocenie mieszkańców dużego miasta, [w:] Problemy kształcenia i doskonalenia... , Opole.

- MARZEC-HOLKA K. (1998), Roszczenia podopiecznych pomocy społecznej a realizacja funkcji zawodu pracownika socjalnego, [w:] Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz.
- NOWAK S. (1985), Metody badań socjologicznych, Warszawa.
- OLUBIŃSKI A. (1998), Modele praktyki pracy socjalnej w warunkach przeobrażeń ustrojowych, [w:] Pracownicy socjalni i wolontariusze... , Bydgoszcz.
- PODGÓRECKI J. (1998), Osobowość pracownika socjalnego, [w:] Problemy kształcenia i doskonalenia pracowników... , Opole.
- PUTNAM R. (1995), Demokracja w działaniu, Warszawa.
- RYBCZYŃSKA D., KRZYŻANOWSKA B. (1996), Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia, Warszawa.

Elżbieta Lipowicz

**MODELS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY
OF SOCIAL AID CENTRES WORKERS**

Abstract

The author discusses the result of research on social workers' activity. She describes in detail the range of their tasks, attitudes towards innovations, rationality and professional ethics.

The conclusion presents a description of typical social workers' activity models.

Monika Rutkowska

DIAGNOZA SYTUACJI KOBIET NA RYNKU PRACY W LUBUSKIEM

Sytuacja na rynku pracy jest efektem oddziaływania wielu złożonych procesów. Z jednej strony jest ona pochodną poziomu rozwoju i struktury gospodarki, z drugiej na kształt rynku pracy wpływają również zmiany związane z integracją Polski z UE, a także procesy gospodarcze o charakterze globalnym.

Negatywną konsekwencją przyspieszonych zmian w strukturze zatrudnienia jest z reguły wzrost bezrobocia. W Polsce jego stopa jest blisko dwukrotnie wyższa niż w krajach UE. W dużej mierze jest to bezrobocie strukturalne, będące skutkiem przemian ustrojowych. Dodatkowo struktura bezrobotnych w Polsce jest bardzo niekorzystna. Na tle państw UE Polska odznacza się wysokim odsetkiem bezrobotnej młodzieży i wysokim bezrobociem kobiet. Integracja z UE w dalszej perspektywie niewątpliwie wpłynie na obniżenie stopy bezrobocia i poprawę jego struktury, np. dzięki programom wspierającym aktywność zawodową kobiet czy ułatwiającym absolwentom znalezienie pracy. Wcześniej jednak może nasilić problemy na rynku pracy – głównie w regionach charakteryzujących się niską konkurencyjnością gospodarki. Jak pokazują doświadczenia państw UE, swoboda przepływu osób nie rozwiązuje problemów bezrobocia w regionach obciążonych strukturalnie. Pozaekonomiczne koszty migracji dla większości mieszkańców są bardzo trudne do pokonania. W stosunku do krajów UE, Polska charakteryzuje się niskim poziomem rozwoju kapitału ludzkiego. Świadczy o tym przede wszystkim prawie dwukrotnie niższy odsetek mieszkańców z wyższym wykształceniem, a ponadto krótsza niż w krajach UE przeciętna długość życia, a także niższa mobilność przestrzenna.

Tematyka kobiet zyskuje na znaczeniu w kontekście toczącej się ogólnej dyskusji dotyczącej sytuacji społeczno-zawodowej kobiet w Polsce. Praca daje kobietom szanse aktywności w życiu zawodowym i publicznym. Jej brak utrudnia albo wręcz uniemożliwia pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Prowadzić też może do indywidualnego wykluczenia społecznego. Okres transformacji, nowa, rynkowa rzeczywistość sprawiły, że nieco zmieniła się rola pozycja kobiety w rodzinie. Kobiety nierzadko podejmują pracę w celu uzupełnienia budżetu rodzinnego. Praca dla kobiet, które

były zmuszone ją podjąć często z przyczyn czysto ekonomicznych ma dla nich wartość instrumentalną. W takiej sytuacji praca nie jest ani sposobem odreagowania po zajęciach wykonywanych na rzecz domu, ani miejscem samorealizacji. Rodzaj motywacji do podjęcia pracy zawodowej uzależniony jest od stopnia profesjonalizmu, jakim dysponują kobiety. Osoby, których wykształcenie daje większe możliwości wyboru rodzaju aktywności zawodowej, a także większą samodzielność działania, będą motywowane do podjęcia pracy nie tylko poprzez czynniki o charakterze instrumentalnym, ale także możliwością własnego rozwoju i niezależnością.

Bezrobocie wśród kobiet (według danych BAEL) w I kwartale 2006 r. w skali ogólnopolskiej wynosiło 16%, przy czym przed rokiem było na poziomie 20%. W województwie lubuskim od początku roku 2006 nastąpił spadek liczby bezrobotnych kobiet o ponad 7 tysięcy (z ok. 47 tysięcy do 40 tysięcy). Z danych powiatowych urzędów pracy wynika, że z roku na rok coraz mniej kobiet rejestruje się jako bezrobotne. Jest to wynik znaczącej poprawy na lubuskim rynku pracy. Na poprawę tę wpłynęło ustabilizowanie sytuacji gospodarczej, poprawa koniunktury, a także większe zainteresowanie samych Lubuszanek uczestnictwem w realizowanych przez służby zatrudnienia programach rynku pracy. Przybywa ofert pracy dla kobiet. Mimo to, Lubuszanekom nadal trudniej niż mężczyznom znaleźć zatrudnienie. Niemniej jednak udział kobiet w ogólnej liczbie bezrobotnych z roku na rok rośnie. Rola społeczna kobiety we współczesnych społeczeństwach stale ulega zmianie.

Region lubuski, dzięki swym walorom przyrodniczym, historycznym i gospodarczym jest atrakcyjnym obszarem w zachodniej Polsce. Przygraniczne położenie województwa stanowi z jednej strony o atrakcyjności regionu, z drugiej natomiast może być traktowane jako peryferyjne położenie, które grozi przejściem do pełnienia roli obszaru tranzytowego.

Lubuskie składa się z 12 powiatów, dwóch miast na prawach powiatu i 83 gmin, gdzie zamieszkuje 1 009,2 tys. mieszkańców, z czego 48,5% stanowią mężczyźni, zaś pozostałe 51,5% – kobiety. Osoby w wieku przedprodukcyjnym to 21,4% populacji całego regionu, osoby w wieku produkcyjnym (18-59/64 lata) to 65,1% ludności, a odsetek osób w wieku poprodukcyjnym wynosi 13,5%. Lubuskie, podobnie jak inne województwa zachodniej i północnej Polski, charakteryzuje się bardzo wysokim odsetkiem pracujących w sektorze publicznym. Jest to zjawisko niekorzystne, świadczące o stosunkowo słabym zaawansowaniu procesów prywatyzacji przedsiębiorstw i niskiej efektywności sektora usług publicznych. Sektor publiczny jest więc potencjalnym źródłem generującym powstanie nowej rzeszy bezrobotnych. W ciągu kilku ostatnich lat niewątpliwie najistotniejszym wydarzeniem,

które bezpośrednio wpłynęło na sytuację województwa było przystąpienie do Unii Europejskiej. Należy podkreślić, że dostosowanie województwa do wymogów funkcjonowania i konkurencji w ramach wspólnego rynku trwa już de facto od początku lat 90. Transformacja gospodarki i liberalizacja wymiany gospodarczej oznacza rosnącą presję konkurencyjną odczuwaną przez przedsiębiorców krajowych, co stopniowo modyfikuje warunki ramowe kształtowania się konkurencyjności gospodarki. Jednakże dopiero moment uzyskania członkostwa w Unii Europejskiej i jego bezpośrednie reperkusje będą rzeczywistym sprawdzianem zdolności regionu do funkcjonowania w konkurencyjnym otoczeniu gospodarczym. Przewartościowaniu ulegnie tradycyjny podział na rynki lokalne, regionalne i krajowe. Przystąpienie Polski do UE oznacza, że rynki te stają się częścią wspólnego rynku. Konkurencyjność oraz zdolności adaptacyjne polskich województw mają ogromne znaczenie dla ich długookresowego rozwoju. Wpłyną one na ostateczny bilans kosztów i korzyści wynikających z integracji.

Uczestnicy życia gospodarczego w województwie lubuskim powinni być świadomi, że poniosą koszty adaptacji do wymogów funkcjonowania na rynku unijnym oraz nakłady niezbędne dla poprawy konkurencyjności. Regionalne gospodarki muszą jednak przede wszystkim sobie poradzić same z niezbędnymi dostosowaniami, gdyż taka jest filozofia wolnego rynku. Państwo natomiast jest i będzie w stanie wspierać regiony, głównie w zakresie dostępu do informacji, redukcji ryzyka dla banków kredytujących działania modernizacyjne i adaptacyjne, dofinansowania wdrażania unijnych norm bezpieczeństwa produktów oraz certyfikatów jakości, a także wspierając system ulg i bodźców finansowych stosowanych wobec działalności innowacyjnej. Firmy działające w regionie już dzisiaj konfrontowane są z konkurencją ze strony przedsiębiorstw z krajów UE. Zatem, mimo pewnych zagrożeń należy stwierdzić, że województwo lubuskie posiada szereg atutów, które mogą zwiększyć jego atrakcyjność.

Poziom bezrobocie i jego społeczne skutki stanowią główny problem do rozwiązania w województwie lubuskim, szczególnie w kontekście procesów rynkowych, w wyniku których wiele lubuskich miast utraciło dotychczasową bazę ekonomiczną w postaci ośrodków przemysłowych bądź centrów wojskowych. W szczególnie trudnej sytuacji znalazły się miasta, których byt ekonomiczny opierał się na funkcjonowaniu kilku zakładów przemysłowych, zatrudniających większość mieszkańców (Nowa Sól, Krosno Odrzańskie, Świebodzin, Gubin, Żagań), gdzie restrukturyzacja dominującego przemysłu spowodowała wysokie bezrobocie strukturalne. Pod względem wysokości wskaźników bezrobocia lubuskie znajduje się w grupie trzech regionów o najwyższych rozmiarach tego zjawiska w skali kraju.

Współczynnik aktywności zawodowej, czyli udział mieszkańców aktywnych zawodowo w liczbie ludności województwa lubuskiego w wieku 15 lat i więcej w 2004 roku wyniósł 54,8%. Wśród mężczyzn współczynnik ten wynosił 62,9%, natomiast wśród kobiet 47,0%; najwyższy był wśród ludności w wieku 35–44 lat oraz wśród osób z wykształceniem wyższym. Na wsi współczynnik aktywności zawodowej wynosił 53,8%, w mieście zaś 55,3%.

Wskaźnik zatrudnienia, czyli udział pracujących w liczbie ludności województwa lubuskiego w wieku 15 lat wyniósł 48,3%. Wśród mężczyzn wskaźnik ten wynosił 48,3%, natomiast wśród kobiet 36,3%. Wskaźnik ten był najwyższy wśród ludności w wieku 35–44 lat oraz wśród osób z wykształceniem wyższym. Na wsi wskaźnik zatrudnienia wynosił 40,8%, w mieście zaś 42,7%.

Zmniejszający się udział kobiet w sferze zawodowej ma dwa źródła: jest wynikiem redukcji stanowisk pracy przez pracodawcę albo efektem świadomej (co nie oznacza – dobrowolnej) decyzji kobiet. Wydaje się, że w tym drugim przypadku zasadniczą rolę odgrywa problem prestiżu społecznego. Co prawda, rola gospodyni domowej nie ma najwyższych notowań w odbiorze społecznym, ale jest ona i tak wyższa aniżeli pozycja osoby bezrobotnej. Zakorzeniony w mentalności Polaków, osadzony w tradycji katolickiej stereotyp kobiety-matki sprawia, że podejmując decyzję o odejściu z pracy, jest ona o wiele bardziej godna szacunku aniżeli osoba, która za wszelką cenę próbuje utrzymać się w pracy, gdzie najczęściej jej pozycja jest co najmniej wątpliwa. Kariera zawodowa jest ważnym czynnikiem w życiu większości kobiet. Niejednokrotnie nadaje ona sens ich życiu. Jednocześnie kobieta determinowana biologicznie do macierzyństwa staje przed wyborem: macierzyństwo czy kariera zawodowa? Liczne badania dowodzą, że dla większości kobiet najważniejsze jest macierzyństwo i co z tym się wiąże – zadowolenie z życia rodzinnego. Jednocześnie inne badania pokazują, że status kobiet pracujących jest wyższy od statusu kobiet zajmujących się wyłącznie domem i dziećmi. Mimo to kobiety potrafią zrezygnować z kariery zawodowej na rzecz macierzyństwa i prowadzenia gospodarstwa domowego.

Decydując się na macierzyństwo kobieta napotyka wiele przeszkód w miejscu pracy. Po urodzeniu dziecka często uniemożliwia się jej powrót na to samo stanowisko, które obejmowała przed przejściem na urlop macierzyński. W Lubuskiem ponad 50% bezrobotnych kobiet nie przekroczyło 35. roku życia. Badania wskazują, iż najczęstszą przyczyną bezrobocia kobiet pomiędzy 25. a 35. rokiem życia jest bierność zawodowa, spowodowana wychowywaniem dzieci. Niewystarczająca jest też baza usług opiekuńczo-wychowawczych, co ma znaczący i niekorzystny wpływ na mobilność zawodową kobiet. W strategii lizbońskiej zaleca się, aby do 2010 r. stworzyć

warunki do objęcia opieką przedszkolną 90% dzieci. W Polsce natomiast liczba przedszkoli uległa znacznemu zmniejszeniu z blisko 27 tysięcy pod koniec lat 80. do ponad 8 tysięcy w 2000 r. W miastach ok. połowa dzieci objęta jest opieką przedszkolną, natomiast na wsi tylko 14% dzieci, podczas gdy przeciętna w Europie wynosi 80%.

Tymczasem przyrost naturalny w Polsce spada. Już za dziesięć lat będzie nas o ponad milion mniej, a w 2025 r. ludność Polski – przy obecnym przyroście (na przeciętną Polkę przypada dziś 1,3 dziecka) – zmniejszy się o trzy miliony. Dzieci i młodzież będą stanowić zaledwie 16% mieszkańców (obecnie 28 %), zaś osoby powyżej 65. roku życia – 30% (obecnie 14%). W roku 2030 niemal połowa Polaków będzie miała 50 lat i więcej (obecnie 36 lat). Obciążenia budżetu państwa na świadczenia emerytalne wzrosną dwukrotnie, co spowoduje krach finansów publicznych.

Życie społeczne obfituje w szereg norm i wartości, które w zderzeniu z nowoczesnością poddawane są najrozmaitszym próbom. Społeczeństwo polskie traktowane jest jako jeden z najlepszych przykładów społeczeństwa tradycyjnego. Utrzymujące się w województwie wyższe bezrobocie wśród kobiet niż mężczyzn spowodowane jest przez wiele czynników. Pracownicy są postrzegani jako mniej dyspozycyjni, bardziej obciążeni obowiązkami rodzinnymi. Stereotypowe postrzeganie ról zawodowych kobiet i mężczyzn utrudnia otrzymanie stanowiska innego niż tradycyjnie przypisywane kobietom. Wiele badań ukazuje, iż kobiety są niżej opłacane niż mężczyźni, częściej zatrudniane w niepełnym wymiarze godzin, zajmują niskie pozycje w swoich zawodach, pracują najczęściej w zawodach o niższym prestiżu. W ostatnich czasie wiele się zmieniło. Jeszcze w połowie lat 80. kobiety zarabiały przeciętnie o 25% mniej niż mężczyźni. Dziś jest to 14 % różnicy. Problemem jest jednak to, że największe rozbieżności w płacach występują wśród osób z wykształceniem zasadniczym i wyższym. Stanowiska robotnicze są wyraźnie zdominowane przez mężczyzn. Kobieta z wykształceniem zasadniczym może co najwyżej zajmować się sprzątnięciem. Wśród osób z wyższym wykształceniem różnice w płacach sięgają prawie 30%. Różnica w poziomie wynagrodzeń utrzymuje się w ciągu całej kariery zawodowej i we wszystkich grupach zawodowych. W przypadku kobiet długi staż pracy i doświadczenie zawodowe nie zawsze wpływają na podniesienie wysokości wynagrodzenia czy awans zawodowy.

Jedną z przyczyn niższych zarobków kobiet na rynku pracy są niższe płace w sfeminizowanych działach czy gałęziach gospodarki w porównaniu z działami „męskimi”. Inną jest – niższy udział kobiet na stanowiskach kierowniczych wyższego szczebla. Wydawałoby się, że szansę dla wzrostu aktywności zawodowej kobiet można by upatrywać w rozwoju nowocze-

snych technologii, gdzie najszybciej powstają nowe, dobrze płatne zawody o odpowiednim prestiżu społecznym. Zauważa się jednak przechodzenie do tych zawodów mężczyzn. A zawody mniej atrakcyjne, przynoszące niższe zarobki, feminizują się. W wielu przypadkach utrwała się podział płci zakorzeniony w świadomości społeczeństwa, który warunkuje poziom zarobków oraz status społeczny. Powstawanie nowych zawodów wcale nie osłabia segregacji płci i nie powoduje zatrzymania zjawiska feminizacji na rynku pracy. Faktem jest, że stanowią one poważny odsetek ogółu zatrudnionych w większości gałęzi przemysłu. Rozwój gospodarki rynkowej jest już niemożliwy bez udziału kobiet. Powodowane są one przez szereg czynników, do których należy m.in. zakorzeniony od wieków stereotyp kobiety-gospodyni domowej oraz brak solidarności wśród kobiet na płaszczyźnie zawodowej. Zmiana świadomości społecznej dotyczącej postrzegania kobiety jako osoby robiącej karierę zawodową, odnoszącej sukces wymaga jeszcze wielu lat. Wiąże się to ze zmianą sposobu socjalizacji dzieci, ich edukacji, jak również zmianą postrzegania kobiety w świecie dotąd zarezerwowanym tylko dla mężczyzn. Mężczyzna, otrzymując za swoją pracę wyższe wynagrodzenie, staje się w ten sposób automatycznie pierwszoplanowym żywicielem rodziny. W konsekwencji pozycja mężczyzny w rodzinie ulega zwiększeniu, uprawniając niejako do większego wypoczynku po pracy; kobieta swą pracą domową rekompensuje niższe dochody. Praca domowa jako nie przechodząca przez rynek, a więc jakby „nieproduktywna”, bo nie przynosząca wymiernego dochodu, ciągle jest nisko szacowana.

Problem braku równouprawnienia wydaje się o tyle istotny, że podnoszony jest już nie tylko przez organizacje i instytucje kobiece, ale także przez polityków, prawników, psychologów, socjologów, a także ekonomistów. Ci ostatni przeprowadzają analizy ekonomiczne tego zjawiska, wychodząc z założenia, że „skoro dyskryminacja istnieje, to znaczy, że musi być na nią rynek, czyli z jednej strony popyt, a z drugiej podaż”.

Ale czy kryterium płci jest na tyle ostre i czytelne, by obligatoryjnie i jednostronnie zaliczyć kobiety do „przegranych”, a mężczyzn do „wygranych” na drodze przemian gospodarczo-społecznych w naszym kraju? Możemy jedynie stwierdzić, iż droga jednostki w budowaniu własnej kariery zawodowej jest w przypadku kobiet i trudniejsza, i dłuższa. Kobieta tak samo jak mężczyzna kryje w sobie potencjał, który udowadniają kobiety sukcesu. Statystyki ukazują kobiety jako kategorię lepiej wykształconych i posiadających kwalifikacje do obejmowania wysokich stanowisk. Według struktury wykształcenia bezrobotnych Lubuszanek, 4,4% spośród nich posiada wykształcenie wyższe, 33,8% wykształcenie średnie i policealne, 30,4% wykształcenie zasadnicze zawodowe, zaś 31,4% wykształcenie gimnazjalne

i poniżej. Dostęp kobiet do wykształcenia jest sprawą bardzo ważną, gdyż stwarza im większe możliwości znalezienia pracy. Mimo iż w regionach możliwości kształcenia są takie same dla dziewcząt, jak i dla chłopców, istnieje zawodowa segregacja i różnicowanie między mężczyznami a kobietami w zakresie wynagrodzeń. Ważne jest więc, aby kobiety miały taki sam dostęp jak mężczyźni do programów szkolenia zawodowego i kursów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach lub na zewnątrz, aby mogła wzrosnąć ich wydajność i dostęp do lepiej wynagradzanego zatrudnienia. Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej pojawiły się możliwości finansowego wsparcia działań z zakresu rozwoju zasobów ludzkich. Dofinansowaniem zostały objęte także projekty służące wspieraniu równości szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy. Fundusze powinny przyczyniać się do poprawy dostępu do zatrudnienia, do wzrostu uczestnictwa i zwiększenia liczby zatrudnionych kobiet, a także do wspierania realizacji celów dotyczących struktur opieki nad dziećmi oraz rozwoju innych struktur opiekuńczych oraz do ułatwiania dostępu do nich. Fundusze powinny również wspierać zakładanie przedsiębiorstw przez kobiety, w tym poprzez usługi dla przedsiębiorstw i dostęp do finansowania.

O zwiększonej aktywności kobiet na rynku pracy świadczy nie tylko ich gotowość do doskonalenia zawodowego, elastyczne podejście do podnoszenia kwalifikacji zawodowych, lecz również podejmowanie własnej działalności gospodarczej. W br. wśród bezrobotnych, którzy uzyskali dotacje na podjęcie działalności gospodarczej, ok. 50% stanowiły Lubuszanek. Trzeba zaznaczyć, że kobiety dominują wśród uczestników prawie wszystkich programów oferowanych przez powiatowe urzędy pracy naszego województwa. Największy udział bezrobotnych kobiet w ofertach programowych urzędów pracy odnotowujemy w klubach pracy, szkoleniach, przekwalifikowaniach zawodowych i pracach interwencyjnych. Szczyt aktywności zawodowej kobiet przypada na wiek 34-44 lata, gdy najbardziej aktywni mężczyźni są młodszy.

Co w tej sytuacji pozostaje kobietom, które chcą lub muszą pracować? Jedyną alternatywą staje się samozatrudnienie w stworzonej przez siebie firmie. Wśród kobiet-samodzielnych przedsiębiorców przeważała jedna motywacja założenia firmy. Była to świadomość ograniczeń stawianych przez nieżyczliwy kobietom rynek pracy i lata doświadczeń, które legły u podstaw tej świadomości. Po przekroczeniu magicznego wieku trzydziestu pięciu lat wiedzą one, że nie mają już po co szukać pracy. Brak perspektyw, a nie jakieś szczególne predyspozycje lub pragnienie „zbijania kokosów” był przyczyną powstania wielu small biznesów.

Według badań dr Ewy Lisowskiej, po roku 1989 liczba firm prowadzonych lub zarządzanych przez kobiety wzrosła trzykrotnie, gdy tymczasem liczba firm prowadzonych przez mężczyzn wzrosła tylko dwukrotnie. W branżach typowo męskich kobiece firmy stanowią 18% wszystkich podmiotów. Kobiety na wsiach inwestują głównie w agroturystykę, posiadają piekarnie lub zajmują się wyrobem przedmiotów tradycyjnych, w mieście natomiast zajmują kierownicze stanowiska w sferze bankowości, doradztwie personalnym, marketingu, reklamie. Na średnim szczeblu zarządzania stanowiska kierownicze obejmuje około 30% kobiet, na najwyższym tylko 2%. „Szklany sufit w dużych polskich firmach jest wyjątkowo szczelny” – twierdzi dr Ewa Lisowska. Dyskryminacja kobiet w życiu publicznym i zawodowym jest często zakamuflowana, trudno uchwytne są jej konkretne przykłady. Nie wynika bowiem ona z przyczyn formalnych, np. określonych przepisów czy zarządzeń. Jej źródła należy poszukiwać w kulturze, a także w mentalności kobiet i mężczyzn, zazwyczaj obejmującej takie same bądź wspierające się założenia i przekonania. To one określają cechy kobiet i cechy mężczyzn, ich powinności i wzajemne relacje. Jako wszechobecne są w dużej mierze oczywiste i tym samym niewidoczne. Dlatego też trafne wydaje się określanie przeszkód w uzyskiwaniu awansu przez kobiety mianem „szklanego sufitu”. Jest to określenie barier, na które natrafiają kobiety przesuając się w górę hierarchii organizacyjnej. Istniejący realnie, składa się z elementów bardzo wrośniętych w naszą kulturę, a tym samym przezroczystych.

Prawo broniące równości szans kobiet istnieje, ale brak jest skuteczności w jego stosowaniu. Tak najkrócej można określić sytuację na polskim rynku pracy. Nasze prawo jest już dostosowane do wymogów Unii Europejskiej. Mamy specjalny rozdział w kodeksie pracy dotyczący równego traktowania w zatrudnieniu, który zawiera m.in. definicję dyskryminacji. Kodeks przewiduje również kary w przypadku, gdy pracodawca dopuści się dyskryminacji. Mamy prawo, ale praktyka za nim nie nadąża. Polski Kodeks Pracy ogranicza negatywne skutki, jakich nie może zastosować pracodawca co do osoby korzystającej z uprawnień wynikających z zasady równego wynagrodzenia, do gwarancji ciągłości zatrudnienia. Nie wspomina się jednak o innych negatywnych skutkach, które mogłyby być wobec pracownika zastosowane. Tym samym takie rozwiązanie należy uznać za niewystarczające. Praktyka stosowania prawa pracy w Polsce wskazuje w sposób nie budzący wątpliwości, że pracownicy nie mają poczucia zagwarantowania im ich praw. Biorąc pod uwagę liczne przypadki łamania zasady równego wynagrodzenia bez względu na płeć (mające miejsce w całej Unii Europejskiej), obawy te są w pełni uzasadnione. Dlatego niezwykle istotnym jest, aby możliwie duża liczba dyskryminowanych pracowników korzystała z przysługującego

im prawa do odszkodowania, co pozwoli w niedługim czasie ukształtować jednolite orzecznictwo, a tym samym dać odpowiednią gwarancję ich praw.

Współczesna kobieta jest rozdarta między tradycyjnymi wzorami kobiecości a wyzwaniem współczesnego rynku pracy. Kobieta ma być jednocześnie kochającą matką i żoną oraz ambitną i asertywną pracownicą. Kobiety podjęły to wyzwanie, ale nie można ich pozostawić samym sobie. Potrzebują wsparcia państwa, organizacji pozarządowych i najbliższej rodziny.

Literatura

- BADANIE Aktywności Ekonomicznej Ludności IV kwartał 2005 (BAEL), Informacje i Opracowania Statystyczne, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- GOLINOWSKA S. I INNI, RED. (2004), Praca z perspektywy płci, [w:] W trosce o pracę. Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 2004, Wyd. UNDP, Warszawa.
- KLIMANOWSKA J. (2006), Dlaczego kobietom trudniej?, Biuletyn Informacyjny WUP w Zielonej Górze, nr 4.
- KRUG B. (2003), Dyskryminacja kobiet: perspektywa neoinstytucjonalna, [w:] Ekonomia i płeć. Pozycja zawodowa kobiet w Unii Europejskiej, Gdańsk.
- KURZYNOWSKI A., RED. (2001), Sytuacja społeczno-zawodowa bezrobotnych kobiet, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- LESZKOWICZ-BACZYŃSKA Ź. (2002), Między domem a pracą, [w:] Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych, red. A. Wachowiak, Warszawa.
- LISOWSKA E. (1996), Kobiety przedsiębiorcy, motywacje i bariery, Polityka społeczna nr 8.
- STRATEGIA Rozwoju Województwa Lubuskiego, Aktualizacja z horyzontem czasowym do roku 2020, Zielona Góra grudzień 2005.
- WACHOWIAK A., Kobieta – stosunek do transformacji a życie codzienne. Czy wzrost opcji?, [w:] Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych, red. A. Wachowiak, Warszawa.
- ZIELIŃSKA G., Bezrobocie kobiet w Polsce, Ośka 1992, nr 2.

Monika Rutkowska

**DIAGNOSIS OF THE POSITION OF WOMEN
IN THE LUBUSKIE JOB MARKET**

Abstract

Work gives women the chance of being active in professional and public life. Quite often women take up a job in order to enlarge the home budget. However, it is still more difficult for them to find a job, that is why the number of unemployed women is constantly growing. At the same time the woman, biologically conditioned for maternity, is obliged to make a choice between motherhood and professional career. When she decides on the former, she meets many obstacles at the workplace. A number of researches have shown that women are paid considerably less than men and, what is more, they are more often employed on a part-time basis, occupy low positions in their professions and usually have low-prestige jobs. A law preserving the rights of women does exist, but it lacks effectiveness in being executed.

Halina Borcz

**MODELE POMOCY RODZINIE
„SZKOŁA DLA RODZICÓW”
– PROGRAM PRACY SOCJALNEJ
W AKTYWIZACJI RODZIN OBJĘTYCH
POMOCA SPOŁECZNĄ MOPS W ZIELONEJ GÓRZE**

*„Umieć się pięknie różnić
i szukać jedności w różnorodności”*

Rodzina to pierwsze, naturalne środowisko życia i rozwoju człowieka. W historycznym biegu podlegała licznym przeobrażeniom, najbardziej nasilonym na przełomie XX i XXI wieku. Choć nie zagubiła swojego sensu, istoty przeznaczenia i fundamentalnych wartości, to zmieniła radykalnie swoją strukturę. Nikt już dzisiaj nie kwestionuje, że jest ona jednym z najważniejszych miejsc w przestrzeni dla działania pracownika socjalnego. Według Yi-Fu Tuna (1987) przestrzeń jest bezosobowa, jest naturalnym zespołem zdarzeń, przedmiotów i wymiarów. Nadanie im znaczenia przez człowieka zmienia przestrzeń w miejsce, w wypełniony treścią wymiar ludzkiego istnienia. Jakie treści wypełnią każdy wymiar egzystencji rodziny zależne jest od wielu czynników: uwarunkowań gospodarczo-ekonomicznych, założeń polityki społecznej, możliwości samej rodziny.

W sytuacji dysfunkcji, niemocy, braku wiary we własne możliwości, utraty bądź zagrożenia wartości, pracownik socjalny wspomaga rodzinę w wypełnianiu przestrzeni i nadawaniu jej właściwego wymiaru godnego życia.

Modele pomocy rodzinie

W literaturze przedmiotu odnajdujemy dwa zasadnicze modele pomocy rodzinie. **Pierwszy**, dominujący w życiu codziennym, określa pomaganie jako dawanie osobie tego, czego jej brakuje. Dotyczy to sytuacji wynikających głównie z niedostatku materialno-bytowego, jak: bieda, choroba, cierpienie. Działania pracownika socjalnego mają charakter ochronny, adaptacyjny (Golinowska 2000, s. 35), sprowadzają się do próby przywrócenia wartości

już utraconych przez rodzinę bądź do ich ochrony. Pojawiają się w sytuacjach deficytu wartości znajdujących się w środowisku ekosocjokulturowym. Wśród działań ochronnych możemy wyróżnić dwie klasy działań:

- pierwszy rodzaj odnosić się będzie do działań zapobiegających utracie potrzebnych dóbr, redukujących ryzyko zmniejszenia się dotychczasowego stanu posiadania, czyli zapobieganie bądź przeciwdziałanie utracie dóbr w przyszłości;
- drugi rodzaj działań ochronnych, bardziej powszechny, wiąże się z usunięciem aktualnego deficytu wartości. Odnoszą się do wartości już utraconych, a działania pozwalają na wyrównanie niedostatku i powrót do stanu równowagi.

Wszystkie działania ochronne, zarówno te zapobiegające utracie, jak i te pozwalające na wyrównanie niedoboru wartości, odgrywają kluczową rolę, bo gwarantują nienaruszalność potrzeb, pragnień, interesów jednostki i społeczeństwa. Jednak umożliwiają tylko utrzymanie status quo, nie pozwalają na tworzenie nowych struktur, przekształcanie rzeczywistości, nie prowadzą do rozwoju. Pomagają rodzinie w miarę normalnie funkcjonować, zaspokajając jej podstawowe potrzeby. Ten model pomocy zakłada bierność jednostki, sprzyja przywracaniu egzystencji człowieka w wymiarze fizycznym i ekonomicznym, pośrednio rzutuje także na inne wymiary życia.

Stosowanie modelu adaptacyjnego w pomocy społecznej regulowane jest ustawowo. Z dniem 1 maja 2004 r. weszła w życie nowa ustawa o pomocy społecznej (Dz. U. nr 64, poz. 593 z późn. zm.). Część form wsparcia przeniesiono do systemu świadczeń rodzinnych, który zaczął obowiązywać również 1 maja 2004 r. na mocy ustawy z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. Nr 228, poz. 2255 z późn. zm.). Zasiłki z pomocy społecznej i świadczenia rodzinne to dwa oddzielne, ale uzupełniające się systemy.

Pomoc społeczna ma na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężenie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości. Z kolei system świadczeń rodzinnych jest wsparciem dla rodzin gorzej sytuowanych w wychowaniu dziecka (dzieci) oraz w sytuacji, kiedy w rodzinie znajduje się osoba niepełnosprawna wymagająca opieki i pomocy. Jego charakter jest mniej selektywny niż systemu świadczeń pomocy społecznej (wyższe kryteria dochodowe). Konsekwencją tego rozróżnienia jest adresowanie pomocy społecznej do osób o najniższych dochodach. Pomoc mogą uzyskać osoby, których dochody nie są większe niż 461 zł (dla osoby samotnie gospodarującej) lub 316 zł (na osobę w rodzinie).

O pomoc finansową mogą starać się osoby, które spełniają warunki określone w ustawie. Podstawowy warunek dla wszystkich zasiłków – trudna sytuacja życiowa związana w szczególności z: sieroctwem, bezdomnością, bezrobociem, niepełnosprawnością, długotrwałą chorobą, problemami rodzin wielodzietnych, trudnościami w przystosowaniu do życia po zwolnieniu z zakładu karnego, zdarzeniem losowym, klęską żywiołową lub ekologiczną. Drugi warunek – trudna sytuacja finansowa: miesięczny dochód osoby ubiegającej się o pomoc społeczną nie może być większy od kwoty określonej w ustawie, czyli od tzw. kryterium dochodowego.

W województwie lubuskim w 2003 roku model adaptacyjny w pomocy społecznej, wyrównujący głównie braki finansowe miał zastosowanie w stosunku do 62 454 rodzin (207 094 osobom w tych rodzinach), tj. 20,5% mieszkańców województwa. Oznacza to, że ponad 1/5 mieszkańców nie posiada dochodów gwarantujących minimum egzystencji i żyła poniżej granicy ubóstwa. Dominującą przyczyną korzystania ze świadczeń pomocy społecznej w analizowanym okresie było bezrobocie, z powodu którego pomocy udzielono 36 787 rodzinom (121 623 osobom w tych rodzinach). Wynika z tego, że w 2003 roku główną przyczyną korzystania z pomocy społecznej było bezrobocie, które aż u 59% ogółu rodzin powodowało ubóstwo (Diagnoza społeczna województwa lubuskiego z września 2004 r.). Niepełnosprawność to druga po bezrobociu przyczyna korzystania ze świadczeń z pomocy społecznej przez 16 994 rodzin (27% ogółu). Inne przyczyny wymienione w diagnozie to: bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych i wielodzietnych: 15 846 rodzin (25% wszystkich rodzin korzystających z pomocy społecznej), w tym 8 566 rodzin niepełnych i 4 832 rodzin wielodzietnych; długotrwała choroba (14 098 rodzin – 23% ogółu) wiązała się ze znacznym wzrostem kosztów zakupu leków i leczenia, powodującym pogorszenie sytuacji materialnej osób przewlekle chorych, zwłaszcza starszych i niepełnosprawnych.

Według informacji z realizacji przez MOPS w Zielonej Górze zadań z zakresu pomocy społecznej w 2006 roku pomocą socjalną i finansową objętych było 4196 rodzin zamieszkałych na terenie miasta Zielonej Góry. Pomoc finansową udzielono 3439 rodzinom, zaś ogółem pomocy udzielono 10 027 osobom, co stanowiło około 8,4% mieszkańców w rejonie działania Ośrodka [<http://bip.mops.zgora.pl>]. W stosunku do roku 2005 liczba rodzin korzystających z pomocy finansowej zmniejszyła się o 152 rodziny. Jest to wynik zwiększającej się aktywności zawodowej osób dotychczas korzystających ze świadczeń pomocy społecznej.

Drugi model pomagania związany jest z podstawową ideą pracy socjalnej, według której praca socjalna ma na celu zwiększenie u klienta zdol-

ności do samopomocy, do osiągnięcia możliwie najwyższego stopnia niezależności. Pracownik socjalny stara się koncentrować na podejmowaniu takich działań, które mogą sprzyjać wzrostowi zdolności radzenia sobie z trudnościami, a nie tylko likwidować samą trudność. Ten rodzaj działań można określić jako empowerment lub – posługując się terminologią psychologiczną – jako działania transgresyjne (Kozielecki 1987; 1997). Działania transgresyjne polegają na świadomym przekraczaniu dotychczasowych granic materialnych, społecznych, symbolicznych. Aktywność transgresyjna to czyn pozwalający przekształcać rzeczywistość, przekraczać granice, w których działa jednostka, zbiorowość, instytucja, organizacja, to jakby kolejne akty tworzenia lub poszerzenia granic tej rzeczywistości.

Obok świadczeń pieniężnych i niepieniężnych gminy oraz powiat w województwie lubuskim oferują rodzinom wsparcie poprzez bardzo zróżnicowane usługi w zależności od indywidualnych potrzeb osób i rodzin w miejscu ich zamieszkania. Ich działalność służy utrzymaniu osób i rodzin w ich naturalnym środowisku, przeciwdziałania instytucjonalizacji oraz zabezpiecza potrzeby nie tylko bytowe. Ośrodki wsparcia obejmują zakresem swego działania dzieci, młodzież, osoby niepełnosprawne i osoby starsze. I tak, według cytowanej już diagnozy województwa lubuskiego, w 2003 roku z usług opiekuńczych skorzystało 1638 rodzin, usługami specjalistycznymi objęto 694 osoby. Rodzinne poradnictwo specjalistyczne – obejmujące usługi (porady) prawne, psychologiczne i pedagogiczne, terapię rodzinną, mające na celu wspieranie osób i rodzin w rozwiązywaniu ich trudnych sytuacji życiowych – służy także rodzinom, które starają się o pełnienie funkcji rodziny zastępczej. Rodziny naturalne, które czasowo pozbawione zostały władzy rodzicielskiej, poddawane są terapii, mającej na celu przywrócenie im prawa do opieki nad dzieckiem. W 2003 roku z poradnictwa specjalistycznego skorzystało 1798 rodzin oraz 1418 rodzin zastępczych.

Na terenie działania MOPS w Zielonej Górze w 2006 roku funkcjonowało 156 rodzin zastępczych, w których przebywało 247 dzieci (osiem rodzin – to zawodowe rodziny zastępcze, z czego dwie to wielodzietne, a sześć o charakterze pogotowia rodzinnego. Ogółem w rodzinach tych przebywało 60 dzieci).

W ramach realizacji „Programu opieki nad dzieckiem i rodziną” w mieście Zielona Góra w 2006 roku kontynuowany był program „Mój Przyjaciel”, który kierowany był bezpośrednio do dzieci w wieku do 15 lat, umieszczonych w rodzinach zastępczych. Zadaniem programu jest uzupełnianie i wspieranie działań rodziny zastępczej w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Pomocą rodzinie zastępczej służy pełnoletni wolontariusz, który opiekuje się dzieckiem, wspiera je w nauce, spędza razem z nim wolny

czas. Udział w programie wzięło 18 dzieci z rodzin zastępczych. Dla dzieci zorganizowano m.in. imprezy okolicznościowe (Dzień Dziecka, Mikołajki); 10 dzieci wyjechało na wypoczynek letni. W ramach współpracy z Uniwersytetem Zielonogórskim w 2006 roku ze stałej pomocy edukacyjnej studentów skorzystało 16 dzieci z rodzin zastępczych.

Pracownicy socjalni poprzez podejmowane działania pomagają osobom i rodzinom we wzmacnianiu oraz odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie. Poza pomocą finansową i rzeczową prowadzą systematyczną indywidualną pracę z rodzinami niewydolnymi wychowawczo, uzależnionymi, długotrwale bezrobotnymi, określając indywidualną zdolność poszczególnych osób i rodzin do oznaczenia tych działań, które w efekcie umożliwią poprawę ich sytuacji. Pozwala to wyznaczyć te instytucje i organizacje, które będą pomocne w osiągnięciu wyznaczonego celu. Stałym elementem w pracy pracowników socjalnych jest zatem podejmowanie współpracy z kuratorami sądowymi, pedagogami szkolnymi, Terenowym Komitetem Ochrony Praw Dziecka, policją, świetlicami, Powiatowym Urzędem Pracy, instytucjami organizującymi szkolenia osób niepełnosprawnych. Rola tej współpracy w ostatnim czasie, z uwagi na pogłębiający się kryzys wartości rodzinnych, wzrosła. Zatrudnieni specjaliści, tj. konsultant ds. rodziny, psycholog, pedagog prowadzą indywidualną terapię z rodzinami wieloprogowymi.

Metodyka działania w pracy socjalnej z rodziną

Współcześnie w metodyce działania odchodzi się od tradycyjnej pracy socjalnej na rzecz empowermentu (ang. *power* – siła), czyli umiejętności przywracania klientowi sił i kontroli nad własnym życiem poprzez odnajdywanie i wspieranie jego zasobów, energii i kompetencji (Robertis 1998). Jest to coś więcej niż aktywizowanie klienta poprzez zachęcenie go do działania. Chodzi o odkrycie jego mocnych stron i zdolności, a następnie umiejętne zapoczątkowanie procesu odzyskiwania kontroli nad kształtowaniem własnego socjalnego świata (Smrokowska-Reichmann 1999). Zadaniem pracownika socjalnego jest zapoczątkowanie procesów odzyskiwania sił przez podopiecznego i obserwacja jego przebiegu. U klienta ma dojść do wzrostu kompetencji socjalnych (interaktywnych), poznawczych (kognitywnych) i emocjonalnych. To zaś ma bezpośrednio oddziaływać na poprawę jego samoświadomości.

Program „Szkoła dla rodziców”, opracowany i wdrożony do realizacji przez pracowników socjalnych Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Zielonej Górze z wykorzystaniem zasobów własnych ośrodka, można zaliczyć do empowermentu. Zasluguje na uwagę ze względu na zastosowaną

strategię osiągnięcia celów społecznych i kompleksowe podejście do problemów rodzinnych, analizowanych w kategoriach systemu. **Celem nadrzędnym** realizacji programu „Szkoła dla rodziców” jest aktywizacja osób i rodzin niewydolnych opiekuńczo i wychowawczo – objętych pomocą społeczną i nadzorem kuratorskim – do poprawy funkcjonowania i przeciwdziałania rozbiciu rodzin poprzez wzrost samoświadomości, wiedzy i umiejętności na temat możliwości rozwiązywania dominujących problemów życiowych.

Dominującym problemem występującym w rodzinach objętych programem jest niewydolność opiekuńczo-wychowawcza rodziny, skutkująca jej rozbitiem i umieszczeniem dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Niewydolność rozumiana jest jako: złe funkcjonowanie, zaburzone funkcjonowanie jako systemu, brak lub utrata zdolności rodziny do zaspokojenia potrzeb jej członków, pasywność rodziców wobec problemów życiowych. **Przyczynami niewydolności** opiekuńczo-wychowawczej rodziny są występujące problemy skorelowane z: brakiem odpowiednich wzorów wychowawczych u rodziców (często niewydolność pokoleniowa pogłębiona); alkoholizowanie się jednego lub obojga rodziców i destrukcyjny wpływ osoby pijącej na relacje w rodzinie, jej zdolność do prawidłowego funkcjonowania i zaspokajania potrzeb jej członków; zaburzone relacje między członkami rodziny i utrata więzi rodzinnych; utrata wpływu rodziców na zachowania dzieci; zaburzenie pełnienia ról społecznych; bierność (pasywność) życiowa i brak aspiracji; poczucie zagrożenia z powodu występującej w rodzinie przemocy; niewystarczające środki na zaspokojenie potrzeb (ubóstwo); brak pracy i brak umiejętności poszukiwania zatrudnienia oraz brak wykształcenia-kwalifikacji ograniczający zdolność zatrudnienia.

Realizatorami programu są pracownicy socjalni prowadzący rejonowy opiekuńczy, których zadaniem jest: rekrutacja osób do zajęć grupowych o charakterze edukacyjnym; współpraca z klientem oparta na kontrakcie socjalnym wraz z monitorowaniem i wspieraniem w procesie zmiany osób uczestniczących w zajęciach edukacyjnych; współpraca z trenerami: psychologiem, pedagogiem-terapeutą, Terenowym Komitetem Ochrony Praw Dziecka, prowadzącymi zajęcia edukacyjne oraz kuratorami pod kątem oceny funkcjonowania osób uczestniczących w zajęciach edukacyjnych i ujednolicenia oraz zwiększenia efektywności oddziaływania. W myśl idei partnerstwa lokalnego podjęto starania o pozyskanie do współpracy kuratorów zawodowych oraz społecznych Sądu Rejonowego w Zielonej Górze Wydział Rodzinny i dla Nieletnich, którzy dokonują nadzoru nad rodzinami nie wypełniającymi prawidłowo funkcji opiekuńczo-wychowawczej i korzystającymi z pomocy społecznej. Zaangażowanie w proces zmiany kuratorów

pozytywnie wpłynie na wzmocnienie systemu oddziaływania na rodzinę zagrożoną rozbitiem z powodu dysfunkcji.

Od października 2006 roku wdrażany jest program „Szkoła dla rodziców” mający na celu poszerzenie świadomości rodziców i ich wiedzy na temat własnych dzieci oraz ich potrzeb rozwojowych i emocjonalnych. Zajęcia prowadzone są metodą warsztatową, w pełni aktywizującą uczestników programu. Realizację programu przewidziano na okres 5-6 miesięcy. Obecnie spotkania odbywają się równolegle w trzech grupach liczących po 10 osób. Zajęcia prowadzą: psycholog, pedagog terapeuta oraz trzech pracowników socjalnych. Uczestnicy programu tworzą jednocześnie swoiste grupy wsparcia, wymieniając wzajemnie doświadczenia z obszaru rodzicielstwa oraz partnerstwa w związkach. Ponadto członkowie grup mogą liczyć na rzetelne informacje dotyczące sposobów radzenia sobie z przemocą w rodzinie, jak również problemami uzależnień i współzależnienia. Pierwsze dwie grupy rozpoczęły zajęcia w październiku 2006 roku. Aktualnie kończy się nabór do dwóch kolejnych grup rodziców.

Na obecnym etapie realizacji programu trudno o kompleksową ocenę osiągnięcia założonych celów. Etapowa ewaluacja pozwala stwierdzić, że zastosowane metody behawioralne i trening umiejętności społecznych były właściwie wykorzystaną strategią osiągania celów społecznych. W trakcie realizacji programu spośród uczestniczek wyłoniła się spontanicznie grupa wsparcia, funkcjonująca poza ośrodkiem. Działania polegają na wzajemnym świadczeniu sobie drobnych usług: wymiana zbędnej odzieży, przypilnowanie dzieci, drobne prace domowe. Z inicjatywy matek-uczestniczek programu opracowano i wdrożono do realizacji podobny program skierowany do ich dzieci w wieku 5-6 lat, nie uczęszczających do przedszkola. Nadrzędnym celem programu jest przygotowanie dzieci do prawidłowego funkcjonowania w grupie przedszkolnej (szkolnej), nieformalnych grupach rówieśniczych i w rodzinach. W zajęciach z dziećmi uczestniczą dyżurne matki, które nie tylko wspomagają pracę terapeutów, ale poprzez obserwację uczą się sposobów pracy z dzieckiem. Opisane procesy wyzwoliły w uczestniczkach programu zdolności do innego, świeżego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość. Zajęcia warsztatowe umożliwiły matkom rozpoznanie swoich mocnych stron, posiadanych zdolności i umiejętności, które nawet jeśli są małe, to istnieją i mogą stać się początkiem lepszego. Pozwoliły pozbyć się pasywności, a zachowanie matek, o czym świadczą ich spontaniczne działania i propozycje, stało się bardziej aktywne.

Populacja osób ubogich w województwie lubuskim, stanowiąca jedną piątą mieszkańców w zdecydowanej większości podlega głębokiej frustracji społecznej z powodu położenia socjalnego. Znajduje to odzwierciedlenie

w badaniach socjologicznych, jak i w danych statystycznych, które wskazują na zasięg udzielanej pomocy społecznej. W świetle badań, niemal 70% tego środowiska szanse na poprawę własnej sytuacji materialnej określa jako umiarkowane lub niewielkie. Co czwarty mieszkaniec objęty badaniami sondażowymi (Strategia polityki społecznej województwa lubuskiego na lata 2005–2013, s. 123) nie widzi żadnych szans na poprawę własnej sytuacji. Takie poczucie bezradności towarzyszy zwykle postawom biernego wyczekiwania, jak również świadczy o pogodzeniu się z własnym niedostatkiem. W szczególnie trudnej sytuacji socjalnej znajdują się rodziny z dziećmi. Aż 75% z nich nie posiada dochodów gwarantujących minimum egzystencji. W tej sytuacji dzieci ponoszą największe koszty niedostatków finansowych.

Dlatego tak ważne jest wdrażanie programów pozwalających na przywrócenie osobom i rodzinom sił i kontroli nad własnym życiem poprzez odnajdywanie i wspieranie jego zasobów energii i kompetencji, czyli empowerment.

Literatura

- DIAGNOZA społeczna województwa lubuskiego z września 2004, [w:] Strategia polityki społecznej województwa lubuskiego na lata 2005-2013. Uchwała nr XXIX/212/2005 Sejmiku Województwa Lubuskiego z dnia 25 kwietnia 2005 roku, Zielona Góra.
- GOLINOWSKA S. (2000), Dekada polskiej polityki społecznej, Od przełomu do końca wieku, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (1987), Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (1997), Transgresja a kultura, Warszawa.
- ROBERTIS C. (1998), Metodyka działania w pracy socjalnej, Katowice.
- SMROKOWSKA-REICHMANN A. (1999), Przywróć ci siły. Koncepcja empowerment w pracy socjalnej, [w:] „Wspólne tematy”, nr 4.
- TUAN YI-FU (1987), Przestrzeń i miejsce, Warszawa.
- USTAWA z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. nr 64 poz. 593 z późn. zm.
- USTAWA z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych, Dz. U. nr 228 poz. 2255 z późn. zm.
- USTAWA z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym, Dz. U. nr 122 poz. 1143 z późn. zm.

USTAWA z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, Dz. U. nr 123 poz. 776 z późn. zm.

Halina Borcz

**MODELS OF FAMILY AID.
A SCHOOL FOR PARENTS – A SOCIAL WORK PROGRAMME
IN ACTIVATING FAMILIES
UNDER THE SOCIAL CARE OF MOPS – THE CITY CENTRE
FOR SOCIAL AID IN ZIELONA GÓRA**

Abstract

Family aid is usually fulfilled in two ways – by delivering the goods with the aim of disfunction reduction or its elimination, or by social work with the aim of creating the conditions for self steering. In Zielona Góra there are two models of helping families carried out in various forms. *A school for parents* is one of the leading programmes.

Anna Wywiat

STOWARZYSZENIE SPOŁECZNE „KREATOR”

Wg badań CBOS, przeprowadzonych na zlecenie Stowarzyszenia Klon/Jawor, w Polsce co roku powstaje około 4,5 tys. nowych organizacji pozarządowych. Jednocześnie jednak, już istniejące organizacje dość szybko (po około czterech latach od założenia) kończą swoją działalność. Z tego powodu cechą charakterystyczną większości polskich organizacji jest młody wiek. Co trzecia organizacja pozarządowa powstała pomiędzy 2002 a 2005 rokiem. W tę statystykę wpisuje się również Stowarzyszenie Społeczne Kreator.

Historia powstania

Stowarzyszenie powołane zostało na zebraniu założycielskim, które odbyło się 7 listopada 2002 r. Już 14 listopada 2002 r. „Kreator” uzyskał wpis do Rejestru Stowarzyszeń, Innych Organizacji Społecznych i Zawodowych, Fundacji oraz Publicznych Zakładów Opieki Zdrowotnej pod numerem KRS 0000139201 w Krajowym Rejestrze Sądowym. Z dniem 1 marca 2004 r. Stowarzyszenie – jako jedna z pierwszych organizacji pozarządowych w województwie lubuskim otrzymało status organizacji pożytku publicznego. Najważniejszym dokumentem wewnętrznym „Kreatora” jest Statut, przyjęty na zebraniu założycielskim w 2002 r. W 2004 r. podczas Walnego Zebrania Członków w Statucie wprowadzone zostały zmiany w związku z koniecznością dostosowania go do wymogów wynikających z przepisów Ustawy o pożytku publicznym i wolontariacie.

Zasięg działania Stowarzyszenia określony jest w Statucie jako ogólnopolski. Stowarzyszenie jednak mocno związane jest z ziemią lubuską. Przeważająca liczba członków Stowarzyszenia to Lubuszanie, również większość działań realizowana jest na terenie województwa lubuskiego. Tu również, w Zielonej Górze, znajduje się siedziba „Kreatora”. Biuro czynne jest codziennie, często również w godzinach popołudniowych oraz w weekendy. Stowarzyszenie zatrudnia zwykle na etat dwie-trzy osoby, wykonujące prace administracyjne oraz realizujące zadania statutowe. W miarę potrzeb część prac wykonywanych jest na podstawie umów cywilnoprawnych. Jednakże w przypadku większych akcji czy przedsięwzięć wymagających udziału

łu znacznej liczby osób, Stowarzyszenie korzysta z pomocy wolontariuszy. Zwykle jest to młodzież z zielonogórskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych lub innych, współpracujących z „Kreatorem” organizacji pozarządowych. Społecznie pracują w Stowarzyszeniu również osoby posiadające specjalistyczną wiedzę, np. prawnicy, lekarze, księgowi.

Misja i cele działania Kreatora

Misją Stowarzyszenia Społecznego „Kreator” jest podejmowanie, rozwijanie i wspieranie inicjatyw ważnych i pożytecznych dla życia społecznego. Zawsze są to działania „non profit”, adresowane do wszystkich grup wiekowych – dzieci, młodzieży i dorosłych. Stowarzyszenie nie prowadzi odpłatnej działalności gospodarczej.

Cele działania „Kreatora”, zawarte w Statucie, są typowe dla zdecydowanej większości tego typu instytucji. 39,2% organizacji w Polsce – jak wynika z badań CBOS – podaje, iż działa na obszarze sportu, turystyki, rekreacji i hobby, dalej w centrum największego zainteresowania jest kultura i sztuka (12,8%), edukacja i wychowanie (10,3%), usługi socjalne i pomoc społeczna (9,9%) oraz ochrona zdrowia (8%). Nietypowe jest natomiast to, że wszystkie te cele znajdują się w statucie „Kreatora”, który tym różni się od innych organizacji pozarządowych, że spektrum jego działania jest bardzo szerokie. Zwykle bowiem organizacje specjalizują się w ściśle wyznaczonej dziedzinie. Natomiast „Kreator” w ciągu pięciu lat swojej działalności podejmował się zadań z bardzo różnych dziedzin życia społecznego.

Do najczęściej podejmowanych przez tę organizację problemów należy przede wszystkim promocja i ochrona zdrowia, ekologia, kultura i edukacja, w tym współpraca z placówkami oświatowymi oraz działalność charytatywna.

Promocja zdrowia

Promocja zdrowia jest tą dziedziną, od której „Kreator” zaczął swoją działalność. Już kilka dni po rejestracji Stowarzyszenia w Krajowym Rejestrze Sądowym rozpoczęło się organizowanie bardzo dużej akcji bezpłatnych szczepień przeciwko grypie. Na przełomie jesieni i zimy w 2002 r. 20 tysięcy Lubuszan skorzystało z możliwości darmowego zaszczepienia się. Do akcji włączyły się lubuskie szpitale i niektórzy lekarze rodzinni, bezpłatnie wykonując szczepienia. Wsparcia udzielił również Lubuski Urząd Marszałkowski. Realizacja akcji przebiegała jednocześnie z organizowaniem siedziby Stowarzyszenia – remontem wynajętych pokoi, kompletowaniem mebli i podstawowego sprzętu biurowego.

W trakcie kolejnych lat działania Stowarzyszenie zorganizowało na rzecz Lubuszan kilka innych akcji z dziedziny promocji i ochrony zdrowia. Jedną z nich była akcja bezpłatnych badań profilaktycznych w kierunku wykrywania raka gruczołu krokowego pod hasłem „Prostata nie musi być tematem wstydlivym”, adresowana do mężczyzn, którzy ukończyli 50. rok życia. Za inicjowana na początku 2004 r., objęła swym zasięgiem wiele lubuskich miejscowości, w sumie dając efekt w liczbie ponad 3 tys. przebadanych pacjentów. Akcja ponownie została podjęta w 2006 r. i wówczas udało się zbadać blisko 5 tys. osób. Przedsięwzięcie realizowane było przez lekarzy specjalistów (urologów), przy wsparciu samorządów i lokalnych lekarzy rodzinnych. Aby skorzystać z bezpłatnego badania, nie trzeba było mieć skierowania ani żadnych dokumentów potwierdzających opłacanie składek zdrowotnych. Nie były konieczne również inne dodatkowe formalności, często zniechęcające do zgłoszenia się na badanie.

Bardzo przychylnie przyjmowaną inicjatywą była również akcja zorganizowana wiosną 2004 r. pod hasłem „Rzuć palenie na wiosnę”. W ramach tego przedsięwzięcia rozdanych zostało 10 tys. broszur informujących o negatywnych skutkach palenia. Opracowane przez „Kreatora” w żartobliwym stylu ulotki wręczali przechodniom na ulicach wolontariusze. Rozdawane były również podczas festynów i imprez sportowych. Do każdej broszury dołączane były preparaty witaminowe.

Działalność „Kreatora” w dziedzinie ochrony i promocji zdrowia nie ogranicza się jednak tylko do organizowania akcji. Stowarzyszenie podejmowało się również zorganizowania wsparcia rzeczowego dla lubuskich szpitali. Przykładem jest zakup specjalistycznej odzieży dla pogotowia ratunkowego w Sulechowie albo przekazanie sprzętu dla Oddziału Intensywnej Opieki Medycznej zielonogórskiego szpitala. Z inicjatywy i za pośrednictwem „Kreatora” w 2003 r. do lubuskich szpitali w Świebodzinie, Krośnie Odrzańskim i Międzyrzeczu przekazane zostały bezpłatnie antybiotyki o wartości 110 tys. zł.

Ekologia

Najbardziej intensywną działalność Stowarzyszenie prowadzi w obszarze ekologii. Na początku były to pojedyncze przedsięwzięcia, szybko jednak nabrały uporządkowanego charakteru. Zadania, adresowane przede wszystkim do młodzieży szkolnej, realizowane są systematycznie w formie całorocznych programów edukacyjnych (najpierw pt. „Zielone Lubuskie 2004” i „Zielone Lubuskie 2005”, a następnie pod nazwą EkoSpotkania „Zielone Lubuskie – Odra 2006”), dofinansowywanych przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Śro-

dowiska i Gospodarki Wodnej w Zielonej Górze oraz – w 2007 r. – przez Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej.

Co roku programy są modyfikowane, mają jednak jeden stały element. Jest nim redagowany i wydawany przez Stowarzyszenie Społeczne „Kreator” bezpłatny kwartalnik ekologiczny pt. „Zielone Lubuskie”. Początkowo wydawany w nakładzie 15 tys. egzemplarzy, osiągnął obecnie poziom 30 tys. Dystrybucja czasopisma obejmuje przede wszystkim teren województwa lubuskiego: szkoły podstawowe i gimnazjalne, biblioteki, domy kultury, świetlice środowiskowe, domy dziecka, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze, nadleśnictwa, urzędy samorządowe oraz inne instytucje i organizacje pozarządowe, zajmujące się szeroko pojętą ekologią. Czasopismo wysyłane jest także do instytucji znajdujących się poza terenem województwa lubuskiego, a związanych z sektorem ochrony środowiska.

Artykuły publikowane w kwartalniku dotyczą głównie lubuskiej przyrody oraz działań ekologicznych podejmowanych na tym terenie. Przygotowywane jest z myślą przede wszystkim o uczniach szkół podstawowych i gimnazjalnych, pisane jest więc językiem bardzo przystępnym, ilustrowanym barwnymi zdjęciami i rysunkami. Ma uczyć, ale i bawić. W czasopiśmie swoje artykuły publikowali m.in. Hanna i Antoni Gucwińscy, pracownicy Zespołu Parków Krajobrazowych Województwa Lubuskiego, weterynarze. Stałym współpracownikiem jest Marcin Bocheński, ornitolog z Instytutu Biotechnologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Zielonogórskiego. Liczne pozytywne sygnały zwrotne od czytelników świadczą o celowości jego wydawania i spełnianiu edukacyjnej funkcji.

Na szczególną uwagę spośród całorocznych programów zasługuje przedsięwzięcie zrealizowane pod nazwą EkoSpotkania „Zielone Lubuskie – Odra 2006”. Był to cykl różnorodnych działań, mających na celu zainteresowanie jak najszerszego grona odbiorców tematyką ekologiczną. Program zyskał bardzo bogatą oprawę medialną. W telewizji i radiu były emitowane spoty, pojawiły się również artykuły prasowe w mediach lokalnych, regionalnych i prasie specjalistycznej. Stworzona została także specjalna strona internetowa, gdzie na bieżąco zamieszczane były informacje na temat przebiegu EkoSpotkań.

Na program składały się m.in. przedsięwzięcia upowszechniające wiedzę ekologiczną: EkoFestyn, EkoTargi i ekologiczne konkursy edukacyjne. Pokazom i stoiskom związanym z ochroną środowiska (np. dotyczącym segregacji odpadów), prezentowanym podczas zorganizowanego w Zielonej Górze EkoFestynu towarzyszył również koncert dla dzieci i młodzieży. Jeszcze bardziej urozmaicone pod względem atrakcji były EkoTargi w Nowej Soli. Na pierwszą tego rodzaju ekologiczną imprezę edukacyjną w województwie lubuskim

składały się wystawy i stoiska ekologiczne instytucji, organizacji pozarządowych i podmiotów gospodarczych, związanych swoją działalnością ze środowiskiem naturalnym i jego ochroną, prezentacje ekologiczne placówek oświatowych, pokaz filmów edukacyjnych („Zielone Kino”), dziecięce występy na „Zielonej Scenie” oraz wystawy prac plastycznych nadesłanych na ekologiczne konkursy: „Ekoprzedmiot”, „Ekozabawka”, „Zielono mi w Zielonej Górze”, „Pocztówka z moich okolic”. Najciekawszą jednak częścią EkoTargów były stoiska szkolne, zaskakujące zwiedzających bardzo oryginalnym wystrojem.

W cyklu EkoSpotkań zorganizowane zostały również trzy konferencje popularnonaukowe. Pierwsza, pod nazwą „Edukacja ekologiczna – praktyczny wymiar w szkole”, przygotowana została przy współpracy z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze; drugą, pt. „EkoOdra w świetle uwarunkowań zrównoważonego rozwoju” swoim patronatem objął Minister Środowiska. Trzecia – „Sława – regionalną klęską ekologiczną?” odbyła się z kolei pod honorowym patronatem Marszałka Województwa Lubuskiego.

Bardzo pozytywnie przyjęte zostały ekologiczne warsztaty dziennikarskie i fotograficzne dla młodych ekologów. Wzbudziły zainteresowanie zarówno wśród uczestników (uczniowie szkół podstawowych i gimnazjalnych z terenu województwa lubuskiego), jak i ich opiekunów. Celem warsztatów dziennikarskich było poszerzenie wiedzy merytorycznej, wykraczającej poza ramy standardowych programów nauczania oraz rozwinięcie umiejętności językowych, umożliwiających redagowanie przez uczniów szkolnych gazetek ekologicznych. Z kolei warsztaty fotograficzne, traktowane jako uzupełnienie warsztatów dziennikarskich, służyły udoskonaleniu praktycznych umiejętności wykonywania różnymi technikami fotografii. Zajęcia teoretyczne i praktyczne prowadził zawodowy artysta fotografik Przemysław Kwaśnik.

Program warsztatów dziennikarskich z kolei został zrealizowany w dwóch blokach: teoretycznym i praktycznym. Wiedzę o mediach i teoretyczne wiadomości przekazała uczniom dr Magdalena Steciąg z Uniwersytetu Zielonogórskiego i jednocześnie dziennikarka Radia „Zielona Góra”. W części praktycznej zorganizowane zostały ćwiczenia, poprowadzone przez studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego. Uczniowie próbowali swych sił w pisaniu m.in. informacji i symulacji wywiadu. Na potrzeby warsztatów Stowarzyszenie wydało materiały szkoleniowe pt. „Warsztaty Dziennikarskie dla Młodych Ekologów” autorstwa dr Magdaleny Steciąg. Materiały, wydane w nakładzie 1000 sztuk, przekazane zostały przede wszystkim uczestnikom warsztatów oraz nauczycielom, pozostała część rozesłana została do publicznych bibliotek, szkolnych kół dziennikarskich i ekologicznych.

Zarówno warsztaty dziennikarskie, jak i fotograficzne, łącząc wiedzę teoretyczną z praktycznymi zajęciami, okazały się bardzo ciekawym do-

świadczaniem. Taka forma edukacji sprzyja rozbudzeniu ciekawości świata, kształtowaniu nowych sprawności i umiejętności oraz rozwijaniu wrażliwości estetycznej młodzieży.

W ramach programu EkoSpotkań „Kreator” wydał również publikacje: „Edukacja ekologiczna – propozycje metodyczne. Poradnik dla nauczycieli”, „Vademecum instytucji i organizacji ochrony środowiska” (w wersji papierowej i na płycie CD), album przyrodniczy „Zielone Lubuskie” oraz zbiór referatów z konferencji popularnonaukowych pod zbiorczą nazwą „EkoSpotkania. Zielone Lubuskie – Odra 2006”.

W sumie we wszystkich przedsięwzięciach realizowanych w ramach EkoSpotkań wzięło udział około 15 tys. osób. Efekt taki udało się uzyskać dzięki różnorodności zaproponowanych form edukacji ekologicznej, adresowanych do wszystkich grup wiekowych. Bardzo istotny był fakt, iż udział w nich był bezpłatny i w większości ogólnodostępny.

Prezentując przykłady realizowanych przez „Kreatora” działań z zakresu edukacji ekologicznej, warto wspomnieć o organizacji bezpłatnych wycieczek edukacyjnych dla młodzieży szkolnej. Do tej pory wzięło w nich udział około 1000 uczniów z terenu województwa lubuskiego, przede wszystkim z małych miejscowości. Dzięki wycieczkom uczniowie mieli okazję poszerzyć swoją wiedzę z zakresu ekologii i ochrony przyrody, często zdobywając wiadomości wykraczające poza ramy programu nauczania. Między innymi uczestniczyli w plenerowej lekcji pt. „W lesie o lesie”, zorganizowanej w Ośrodku Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Jeziorach Wysokich, a także zwiedzali ZOO i Muzeum Przyrodnicze we Wrocławiu oraz Międzyrzecki Rejon Umocniony, będący nie tylko intrygującym dokumentem historii, ale również ciekawym obiektem przyrodniczym ze względu na znajdujący się tam rezerwat „Nietoperek”.

Działalność edukacyjna i kulturalna

W stosunkowo krótkiej historii Stowarzyszenia Społecznego „Kreator” bardzo ważną część stanowi działalność edukacyjna i kulturalna. Na tym obszarze, tak jak w edukacji ekologicznej, wyraźnie widać już uporządkowanie i świadome powtarzanie niektórych działań, takich jak organizacja koncertów oraz działalność wydawnicza.

Od 2004 r. Kreator systematycznie organizuje dwa razy w roku bezpłatne koncerty pod hasłem „Dzieci dzieciom”, cieszące się dużą popularnością wśród placówek oświatowych, zwłaszcza z mniejszych miejscowości i wiosek, gdzie dzieci mają znacznie mniej możliwości udziału w różnego rodzaju imprezach kulturalnych. Zwykle jeden z koncertów odbywa się w trakcie

ferii zimowych (podczas których część dzieci nigdzie nie wyjeżdża, koncert jest więc urozmaiceniem ich wolnego czasu), a drugi z okazji Dnia Dziecka. Za każdym razem na scenie (zielonogórskiego amfiteatru lub w pomieszczeniach udostępnianych przez Uniwersytet Zielonogórski) prezentują się dziecięce i młodzieżowe zespoły artystyczne i soliści, np. z Młodzieżowego Domu Kultury „Dom Harcerza” w Zielonej Górze. Zwykle na koncercie pojawia się również gwiazda, która ma uatrakcyjnić koncert (występowała już m.in. Majka Jeżowska, a Joanna Brodzik prowadziła jeden z koncertów).

Widowiska „Dzieci dzieciom” spełniają podwójną rolę – z jednej strony są ciekawym widowiskiem i atrakcją kulturalną dla dzieci, a z drugiej strony stwarzają okazję do prezentowania na scenie młodych, uzdolnionych muzycznie ludzi.

Wsparcie dla „młodych talentów” odbywa się też w inny sposób. W ramach „Lubuskiej Kolekcji Kreatora”, serii wydawniczej mającej na celu promocję lubuskich twórców, ukazały się już trzy płyty CD. Wszystkie rozpowszechniane były bezpłatnie. Na dwóch płytach znalazły się nagrania tradycyjnych polskich kolęd, w przeważającej części wykonywanych przez dzieci. Z kolei trzecia płyta wydana została z okazji 40-lecia istnienia Młodzieżowej Orkiestry Dętej Zespołu Szkół Budowlanych w Zielonej Górze (w nakładzie 4 tys. egzemplarzy). Orkiestra, mimo licznych sukcesów i uhonorowania wieloma nagrodami, nie miała w swoim dorobku płyty. Dzięki wsparciu finansowemu „Kreatora” możliwe było jej wydanie. Zorganizowana została również szersza akcja promocyjna Orkiestry i jej dorobku artystycznego.

Do najnowszych inicjatyw Stowarzyszenia w dziedzinie edukacyjno-kulturalnej należy wydawnictwo „Nowe Zdrowie Publiczne”, utworzone na podstawie porozumienia zawartego z Główną Biblioteką Lekarską oraz Polskim Towarzystwem Medycyny Społecznej i Zdrowia Publicznego. Jest to przedsięwzięcie „non profit”, którego istotą działania jest wydawanie pozycji naukowych, które nie będą miały charakteru komercyjnego.

W omawianym obszarze zadań statutowych „Kreator” udziela również wsparcia placówkom oświatowym i różnym instytucjom publicznym w ich działaniach na rzecz rozwoju edukacji i kultury. Są to np. darowizny rzeczowe w postaci książek do szkolnych bibliotek, pomoc w uzyskaniu niezbędnego wyposażenia (np. komputerów) czy objęcie patronatu nad szkolnym chórem, np. ze Szkoły Podstawowej nr 7 w Zielonej Górze.

Bardzo często „Kreator” podejmuje się również objęcia patronatu nad różnymi akcjami i konkursami, wspierając je finansowo bądź materialnie, głównie fundując nagrody dla laureatów lub zestawy upominków dla wszystkich uczestników.

Działalność charytatywna

Ostatnią z najważniejszych dziedzin wśród zadań statutowych „Kreatora” jest działalność charytatywna. W pewnym wymiarze opisane wyżej wspieranie placówek oświatowych i innych instytucji ma również taki charakter. Stowarzyszenie na swój wewnętrzny użytek rozróżnia te obszary, za kryterium przyjmując bardzo trudną sytuację materialną osób, którym udzielana jest pomoc (w przypadku wsparcia z dziedziny edukacji i kultury spełnianie takiego warunku nie jest konieczne). Trzeba jednak zaznaczyć, iż z założenia pomoc nigdy nie jest udzielana bezpośrednio indywidualnym osobom. Zawsze trafia do potrzebujących za pośrednictwem publicznych instytucji lub wyspecjalizowanych organizacji pozarządowych, np. Caritasu. Tak na przykład dzieje się w prowadzonej od 2003 roku corocznej akcji „Szkolna wyprawka od Kreatora”. To najważniejsza akcja charytatywna Stowarzyszenia, w ramach której dzieci z rodzin znajdujących się w bardzo trudnej sytuacji materialnej, zwłaszcza z terenów wiejskich, otrzymują na początku roku szkolnego plecak wraz z podstawowymi artykułami szkolnymi. O tym, którzy uczniowie najbardziej potrzebują pomocy, za każdym razem decydują dyrektorzy placówek oświatowych wraz z pedagogami szkolnymi. Wyprawki przekazywane są na ich ręce. W sumie w latach 2003–2007 do lubuskich uczniów trafiło 4,5 tys. wyprawek.

Nagrody i wyróżnienia

W ciągu pięciu lat działalności „Kreator” otrzymał wiele dyplomów i podziękowań, przede wszystkim od szkół i przedszkoli za pomoc i wsparcie we wszelkiego rodzaju działaniach. Różne placówki oświatowe kilkakrotnie przyznały Stowarzyszeniu tytuł „Przyjaciela szkoły” lub „Przyjaciela przedszkola”.

Szczególnym wyrazem uznania dla działań w obszarze edukacji i oświaty był przyznany przez Sejmik Województwa Lubuskiego w 2005 r. „Lubuski Laur Oświaty”. „Kreator” odbierał nagrody również za działalność w dziedzinie edukacji ekologicznej. W ogólnopolskim Konkursie Ekologicznym „Przyjaźni Środowisku”, organizowanym pod honorowym patronatem Prezydenta RP, Stowarzyszenie otrzymało w 2004 r. wyróżnienie, w 2005 znalazło się w gronie laureatów uzyskując tytuł „Przyjaźni Środowisku”, a w 2006 – jako „weteran” konkursu otrzymało przedłużenie tytułu na kolejny rok.

Partnerzy Stowarzyszenia Społecznego Kreator

Stowarzyszenie najczęściej współpracuje z placówkami oświatowymi – przedszkolami i szkołami różnego szczebla (od podstawowych aż po szkoły średnie). Najczęściej są to adresaci prowadzonych przez „Kreatora” działań, ale zdarza się również, że pełnią rolę współorganizatora danej akcji. Niezwykle istotnym obszarem współpracy jest pomoc w postaci wolontariatu, głównie oferowana przez szkoły średnie. Szczególnie często wolontariuszami są uczniowie Zespołu Szkół Budowlanych w Zielonej Górze.

Bardzo ważnym partnerem jest także Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze oraz Uniwersytet Zielonogórski. Z tymi podmiotami „Kreator” współpracuje na wielu płaszczyznach. Jest to zarówno współpraca merytoryczna, np. w zakresie edukacji ekologicznej, jak i organizacyjna, m.in. w postaci wspólnej realizacji imprez edukacyjnych lub kulturalnych, korzystania z pomieszczeń i sal wykładowych przy okazji koncertów czy konferencji.

„Kreator” systematycznie współpracuje również z instytucjami kulturalnymi, przede wszystkim z domami kultury na terenie całego województwa, bibliotekami, świetlicami środowiskowymi. Bardzo często koncerty i widowiska organizowane są przy współudziale Regionalnego Centrum Animacji Kultury, Zielonogórskiego Ośrodka Kultury i Młodzieżowego Domu Kultury „Dom Harcerza” z Zielonej Góry.

Partnerem Stowarzyszenia są także lokalne samorządy. Współpraca polega na realizacji zadań publicznych (w oparciu o uzyskaną przez Stowarzyszenie dotację) lub na zaproszeniu władz samorządowych do włączenia się we wspólną organizację określonego przedsięwzięcia.

Pięcioletni okres działalności „Kreatora” to również kontakty z innymi organizacjami pozarządowymi, np. z Zielonogórskim Uniwersytetem Trzeciego Wieku, Towarzystwem Przyjaciół Dzieci w Bojadłach i Zielonej Górze, Zielonogórskim Ludowym Klubem Lekkoatletycznym, Polskim Towarzystwem Medycyny Społecznej i Zdrowia Publicznego, związkami kombatanckimi, Stowarzyszeniem Szachowym „Idea”.

Dla działalności ekologicznej, prowadzonej przez „Kreatora”, niezwykle istotna jest współpraca z Wojewódzkim Funduszem Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Zielonej Górze oraz Narodowym Funduszem Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej, a także Lubuskim Zespołem Parków Krajobrazowych czy zielonogórską Ligą Ochrony Przyrody.

Stowarzyszenie nawiązało również kontakty z niemieckimi organizacjami pozarządowymi – Towarzystwem Niemiecko-Polskim z Cottbus oraz z Centrum dla Dzieci i Młodzieży „Bergschlosschen” ze Sprembergu. Jest

ponadto członkiem Lubuskiej Organizacji Turystycznej „Lotur”.

Plany rozwoju Stowarzyszenia

Obecna siedziba Stowarzyszenia znajduje się w budynku należącym do Fundacji „Wsparcie”, gdzie wyjmowanych jest pięć pomieszczeń. Potrzeby lokalowe są jednak znacznie większe, dlatego w najbliższym czasie „Kreator” przeniesie się na parter budynku Fundacji „Wsparcie”, gdzie zajmie znacznie większą powierzchnię. Co bardzo ważne, nowa siedziba będzie dostępna dla osób niepełnosprawnych (przy wejściu do budynku zbudowany jest podjazd). Jednak i to rozwiązanie jest tymczasowe: Stowarzyszenie ze względu na plany dalszego rozwoju liczy się z koniecznością znalezienia siedziby umożliwiającej organizowanie np. konferencji czy warsztatów.

Anna Wywiał

KREATOR SOCIAL SOCIETY

Abstract

The *Kreator Social Society* is a non-governmental organization founded in 2002 with a "social benefit organization" status. It operates mainly in the Lubuskie region, initiating and conducting all sorts of activities addressed to all age groups and important from the social point of view. The most frequent issues it deals with include: healthcare promotion, environmental protection, culture and education, cooperation with educational institutions as well as charity. Since 2004 it publishes a complimentary quarterly *Zielone Lubuskie* describing environmental issues. The Society has received a number of awards and distinctions.

II

POTENCJAŁ SPOŁECZNY DLA GOSPODARKI

Agnieszka Gandecka

DROBNI PRZEDSIĘBIORCY W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM

Przedsiębiorczość w okresie transformacji

[...] otworzyła się granica i była różnica poziomów życia w Niemczech i w Polsce i to było motywem, że po prostu tam człowiek wychodził na miasto bez grosza, tak jak teraz założymy dzisiaj wyszedł(bym) na miasto bez grosza o godzinie 12, a o 14 czy o 16 już miałem założymy z 200 czy 300 złotych [...] tu poszedłem, tu coś powiedziałem, ten miał to do sprzedania, poszedłem tam, tam sprzedawałem, ogólnie pieniądze same są, same pchały się do kieszeni, bardzo łatwo przychodziły pieniądze, bardzo łatwo i bardzo dużo zarabiano się w bardzo krótkim czasie, o. (B., producent mebli, Gubin)

Specyfiką terenu pogranicza zachodniego, w tym obszarze obecnego województwa lubuskiego, jest jego historia. Jako miejsce wielowiekowego styku Polaków i Niemców, fazowego przechodzenia z rąk do rąk, stanowi tygiel różnych postaw, poglądów i rodzajów aktywności. Druga wojna światowa dokonała ogromnych spustoszeń na terenach pogranicza: w miastach (90% zniszczeń), infrastrukturze przemysłowej (80% zniszczeń) oraz na wsiach (30-50% zniszczeń). Prawie cała ludność obszaru uległa wymianie. Działania wojenne, upadek sieci osadniczych i niektórych gałęzi gospodarki, konieczność odbudowania infrastruktury niemal od podstaw przekształciły ten rejon w strefę peryferyjną w całym tego słowa znaczeniu. W okresie Polski Ludowej ziemia lubuska nie pasowała do ogólnego obrazu budowanego społeczeństwa. W czasie sojuszu robotniczo-chłopskiego nie dało się tu stworzyć kopalni i przemysłu ciężkiego (brak znaczących ilości surowców) ani imponujących terenów rolniczych (ziemie gorszej jakości, przekształcane w pastwiska i PGR-y, lasy). Ludność napływowa kontynuowała więc prace w typowych rodzajach gospodarki – rolnictwie i leśnictwie oraz koncentrowała się na odbudowie miast. Nieco później ziemię lubuską podporządkowano planom Układu Warszawskiego, lokalizując na tym terenie bazy wojskowe; przyległe miasta zaś zyskały rangę miast garnizonowych.

Stagnację terenów pogranicza zachodniego przerwało otwarcie granicy polsko-niemieckiej za czasów Gierka. W tym czasie pojawiła się współpraca transgraniczna, której wymiernym efektem był proces zatrudniania Polaków w niemieckich zakładach produkcyjnych. W Polsce trwały „okresowe

kłopoty z zaopatrzeniem”, natomiast po drugiej stronie granicy dostępność wędlin, masła, cytrusów czy w końcu papieru toaletowego była powszechna, więc „kontraktowcy” (Polacy pracujący w Niemczech) rozpoczęli prywatny import, najpierw dla siebie i swoich rodzin, wreszcie – dla na zamówienie dla mieszkańców miasta i znajomych.

Były to pierwsze, nieśmiałe próby podjęcia prywatnej inicjatywy, w pewnym stopniu przybierające charakter przestępczy. Do lat 90. pogranicze żyło swoim wewnętrznym, drugim życiem gospodarczym, w które zaangażowani byli „kontraktowcy”, cinkciarze i taksówkarze. Prawdziwie złoty okres prosperity rozpoczął się wraz z załamaniem się porządku etatystycznego, reformami Balcerowicza oraz wprowadzeniem gospodarki wolnorynkowej. Na rozwój przygranicznej prywatnej inicjatywy wpływ miały przekształcenia makro- i mikrogospodarcze, których początek wyznaczyły obrady Okrągłego Stołu.

Uwarunkowania makrogospodarcze dotyczyły zjawisk powszechnie występujących w kraju: odblokowania cen artykułów konsumpcyjnych, likwidacji państwowych dotacji przemysłu, upadku przedsiębiorstw państwowych, zablokowania wzrostu płac, prywatyzacji, złagodzenia przepisów dotyczących importu, bezrobocia. Z drugiej strony, wraz z napływem kolorowych towarów i kapitału zza granicy, rozpoczął się bieg ku wolności konsumpcyjnej. Wolne media, szczególnie nowo powstała „Gazeta Wyborcza” i zreformowane „Wprost”, stały się gorącymi orędownikami przemian (Jarecka 2005). Na fali hurraoptymizmu lansowano radosne przekonanie, że teraz „wszystko jest możliwe” i należy „wziąć sprawy w swoje ręce”, bo „nikt tu za nas porządku nie zrobi”, gdyż „jesteśmy u siebie”. Nastąpiło odcięcie się od „nieudaczników” reprezentowanych przez bezrobotnych i wychwalanie tzw. osób sukcesu finansowego za ich inicjatywę, rzutkość, a co najważniejsze, za „operatywność i plastyczność myślenia ekonomicznego” (interpretacja hasła – dowolna). Bohaterami tamtych dni zostali twórcy i właściciele ogromnych fortun. W mediach toczył się spór o rolę i cechy polskiego kapitalisty (Kwiatkowski 2000). „Dość już w naszej historii generałów, dość pułkowników i cywilów, którzy – bohatersko, a jakże, oddawali życie za ojczyznę. Za mało natomiast tych, co po prostu chcieli dorobić się majątku, pomnażając – przy okazji tylko – majątek narodu. A więc – zmieniajmy wzorce osobowe! Niech ideał wiecznego konspiratora wyprze elegancki biznesmen: zawsze uśmiechnięty, zawsze przebiegły, zawsze zwycięski” (Bukowski 1991).

Pogranicze w pierwszym okresie transformacji odnalazło swoją drogę w zintensyfikowanych kontaktach z sąsiadem zza Odry. Obywatele zjednoczonych Niemiec, dysponujący już twardą walutą dawnego RFN, stali się

pożądanym obiektem zabiegów ze strony polskich przedsiębiorców. Zainteresowanie towarem na pograniczu było szerokie: Niemcy kupowali żywność, sprzęty rtv i agd, papierosy, alkohol, drobiazgi do ozdoby mieszkań. Jak grzyby po deszczu wyrastały punkty usługowe: szewcy, fryzjerzy, dentyści. Miasta przygraniczne w wyraźny sposób bogaciły się i modernizowały swój obraz. Usprawniano przejścia graniczne, udrożniano szlaki komunikacyjne, wprowadzano służby pobierające lokalne podatki handlowe. Pogranicze stało się miejscem znacznych migracji obywateli z dalszych części Polski, poszukujących możliwości pracy lub dorobienia się.

Powstanie i eskalacja pewnych zjawisk patologicznych na pograniczu (jummy, prostytutki, działalności „mrówek”) sprawiło, iż w tym okresie ziemia lubuska żyła w dwóch wymiarach rzeczywistości: społecznie akceptowanej, pożądanej oraz społecznie akceptowanej, ale patologicznej. Jak trafnie ujął to J. Kurzępa (1996), społeczności pogranicza konstituowane były poprzez dwa rodzaje tolerancji: tolerancję pogranicza i pogranicze tolerancji. W drugiej połowie dekady lat 90. obserwowalne stały się ślady wyeksploatowania pogranicza. Zamarł ruch na przygranicznych bazarach, zmniejszyła się liczba handlarzy, uszczelniono granice.

Przedsiębiorcy i przedsiębiorczość w województwie lubuskim

Lubuskie jest jednym z najmniejszych województw w Polsce. Jest regionem zurbanizowanym (64,2% mieszkańców żyje w miastach), ale ma mniejszą gęstość zaludnienia, gdyż ponad połowę obszaru województwa zajmują lasy (49%) i jeziora (blisko 600). Stanowią one z pewnością znaczny potencjał turystyczno-rekreacyjny, ale z perspektywy przedsiębiorczości są istotną przeszkodą. Na wsi mieszka około 35% mieszkańców lubuskiego, lecz z rolnictwa utrzymuje się niecałe 20% ludności wiejskiej. Region ma duże znaczenie z perspektywy kontaktów Polski z Niemcami i pozostałymi krajami Unii Europejskiej, gdyż na lubuskim odcinku granicy funkcjonuje osiem dużych granicznych przejść drogowych oraz cztery kolejowe. Województwo ma wysoki wskaźnik bezrobocia (25,6%), jednakże współczynnik aktywności zawodowej, obliczany na podstawie BAEL, wynosi 54,8%, co może wskazywać na silne funkcjonowanie tutaj „szarej strefy” w postaci pracy nierejestrowanej.

W województwie zlokalizowanych jest 100 tys. podmiotów gospodarczych. Prawie wszystkie (96%) działają w sektorze prywatnym. Przeważają firmy małe, zatrudniające do dziewięciu pracowników. Najwięcej firm działa w branżach przetwórstwa przemysłowego, budownictwa, handlu i naprawy sprzętów (agd, rtv i samochodowych), transportowych, obsłudze nierucho-

mości. W sektorze małych i średnich przedsiębiorstw pracuje w województwie lubuskim prawie 80% zatrudnionych. Lubuskie zajmuje drugie miejsce w kraju pod względem liczby MSP o zagranicznym kapitale (tuż po województwie mazowieckim). Prawie 60% Produktu Krajowego Brutto wytwarzanego w województwie lubuskim powstaje w szeroko pojętych usługach (handel, usługi niematerialne i finansowe), 34% wytwarzane jest przez przemysł i budownictwo (w tym przez przemysł – ponad 29%), a 6,5% PKB pochodzi z rolnictwa, leśnictwa i rybołówstwa.

Lubuskie należy do regionów średnio uprzemysłowionych. Największe ośrodki przemysłowe skoncentrowane są wokół największych miast: Gorzowa Wlkp., Zielonej Góry i Żar. W województwie funkcjonuje od 1997 r. Kostrzyńsko-Słubicka Specjalna Strefa Ekonomiczna, mająca za zadanie przyciągnięcie jak największej liczby inwestorów. Nawiązywaniu polskoniemieckich kontaktów gospodarczych, a także współpracy w innych dziedzinach sprzyjają także dwa lubuskie euroregiony: Sprewa-Nysa-Bóbr i Pro Europa Viadrina. W produkcji przemysłowej dominują: wytwarzanie artykułów spożywczych i napojów oraz produkcja drewna i wyrobów z drewna. W regionie działają jednak przedsiębiorstwa ze wszystkich niemal gałęzi przemysłu przetwórczego. Wśród większych firm duże znaczenie mają zakłady z branż: chemicznej, celulozowo-papierniczej, elektronicznej, drzewnej. Silna jest też m.in. pozycja firm meblarskich, przemysłu spożywczego, tekstylnego, prowadzących działalność wydawniczą i poligraficzną, produkujących materiały budowlane.

Mimo dość prężnego sektora MSP w województwie, w okresowym raporcie na jego temat („Raport o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2004–2005”), lubuskie uplasowało się na przedostatnim miejscu. Największą jego słabością jest niska wydajność pracy w średnich firmach oraz bardzo niski na tle kraju odsetek MSP innowacyjnych i prowadzących prace badawczo-rozwojowe w latach 2002-2004. Biorąc jednak pod uwagę, iż trzonem small businessu w regionie są usługi, handel i naprawy oraz transport, niska innowacyjność w działalności nie powinna zaskakiwać.

Według miesięcznika „Forbes” (Forbes 2006) województwo lubuskie jest jedynym, które nie posiada żadnego milionera.

Cel badań własnych

Badania właścicieli małych i średnich przedsiębiorstw producenckich przeprowadzone zostały w roku 2005. Obiektem zainteresowania stali się młodzi biznesmeni, właściciele lub współwłaściciele firm produkcyjnych, zlokalizowanych na terenie województwa lubuskiego. W analizie skoncentrowano się

na mieszkańcach małych i średnich miast województwa (m.in. Krosna Odrz., Nowej Soli, Ośna Lubuskiego, Żar); pominięto zaś największe dwa ośrodki w Lubuskiem: Zieloną Górę oraz Gorzów Wielkopolski. Istotnym kryterium selekcji był górny wiek badanych – 35 lat.

W roku 1989 badani mieli po 19 lat i mniej, a więc byli w wieku, w którym podejmuje się istotne decyzje dotyczące własnej przyszłości realizowanych w sposób formalny (wybór szkoły, profilu kształcenia) oraz aksjonormatywny (wybór uznawanych wartości, światopoglądu). Dodatkowo wchodzenie w dorosłość badanych osób przypadło na okres szczególnych zmian w Polsce, co otworzyło przed nimi nowe możliwości zachowań, ukazało alternatywne wzory przebiegu życia oraz normy współdecydujące o ich zawodowej przyszłości. Z racji zamieszkiwania terenu intensywnych przekształceń ekonomiczno-normatywnych, proces socjalizacji przebiegał odmiennie od procesów doświadczanych przez wcześniejsze pokolenia. Badani tworzą pionierską na swój sposób grupę przedsiębiorców aktywnie wdrażanych i zachęcanych do podejmowania własnej działalności gospodarczej. Skomplikowany charakter problemu polega na tym, że wizerunek przedsiębiorcy polskiego tworzą media i kultura masowa, a nie historyczne i kulturowe konteksty (Siciński 1984; Kwiatkowski 2000). Proces socjalizacji ekonomicznej ma więc w dużej mierze charakter rewolucyjny i innowacyjny; opiera się na luźno zbieranej wiedzy bez jednoznacznie wyodrębnionych wzorów postępowania i oceniania. Brakuje też komplementarnej wiedzy dotyczącej udziału różnych środowisk socjalizacyjnych w procesie stawania się przedsiębiorcą.

W celu uzyskania wiedzy o interesujących zagadnieniach zastosowano metodę biografii, realizując ją techniką wywiadu pogłębionego z 18 przedsiębiorcami. W badaniu wzięło udział 15 mężczyzn i tylko trzy kobiety. Niewielka ilość pań nie jest celowym zamierzeniem: w województwie lubuskim nie ma wielu przedsiębiorstw produkcyjnych, których właścicielkami lub współwłaścicielkami byłyby panie do 35. roku życia. Te, które spełniały kryteria i zostały poproszone o wywiad, często odmawiały. Wywiad składał się z trzech etapów, w których zadawano pytania dotyczące trzech głównych obszarów badawczych: przebiegu życia, poglądów i nastawień dotyczących prowadzonej działalności oraz źródeł wiedzy o branży. Stawiane pytania miały na celu skonstruowanie portretu współczesnego biznesmena w województwie lubuskim; człowieka stworzonego częściowo przez sprzyjające warunki zewnętrzne oraz częściowo przez specyficzne cechy charakteru wiedziane i opisane jego słowami. Szukano również odpowiedzi na pytania o rodzaj i charakter podmiotów socjalizacyjnych odpowiedzialnych za rozwinięcie się idei i potrzeby stania się biznesmenem, źródeł pomysłów na prowadzoną działalność, sposobów odnajdywania się jako przedsiębior-

ca, postrzegania siebie jako człowieka sukcesu oraz postrzegania otaczającej rzeczywistości społeczno-gospodarczej z punktu widzenia przedsiębiorcy prywatnego.

Badani pochodzili z rodzin prowadzących prywatną działalność gospodarczą (11 osób), a także z rodzin, w których rodzice pracowali na etacie (sześć osób). Tylko czworo z nich posiadało wykształcenie ekonomiczne, natomiast 14 posiadało wykształcenie humanistyczne lub techniczne (różnych szczebli). Dla sześciu osób praca w firmie była pierwszą pracą; ośmioro pracowało wcześniej w innej, obcej lub rodzinnej firmie; dwójka we własnej firmie, ale innej niż obecna, a pozostałych dwoje na etacie. Spośród oficjalnego statusu prawnego wśród badanych było siedmiu właścicieli, dziewięciu współwłaścicieli oraz dwóch spadkobierców.

Motywy wejścia na ścieżkę kariery

Z badań CBOS (CBOS 2006) dotyczących poglądów na temat gospodarki wolnorynkowej wynika, że tylko 35% Polaków ocenia ją jako najlepsze rozwiązanie dla kraju; 34% jest przeciwnego zdania, natomiast 31% nie umie ustosunkować się jednoznacznie do tej kwestii. Brak poparcia kapitalizmu jest wynikiem oceny jego przebiegu w Polsce: dla 63% Polaków sposób funkcjonowania tego systemu w kraju jest zły. Równie ambiwalentny jest społeczny wizerunek ludzi biznesu. W rankingu prestiżu zawodów przedsiębiorca mieści się pośrodku tabeli (CBOS marzec 1999; „Gazeta Wyborcza” 23 XI 2004). W oczach badanych (Roguska 2004) prywatny przedsiębiorca jest zamożny. Jest oszczędny i rozsądnie wydaje swoje pieniądze, ale chępi się swoim bogactwem. Ma mało czasu dla rodziny i przyjaciół, ale nie pracuje więcej niż inni i żyje z pracy innych. Jest dobrze wychowany i ma dobre maniery, lecz wywyższa się i ma się za kogoś lepszego. Zdecydowanie nie jest uczciwy i nie przestrzega prawa. Ogólnie przedsiębiorca wzbudza więcej zawiści niż szacunku.

Badania dotyczące sektora MSP i analiza wypowiedzi właścicieli małych i średnich przedsiębiorstw wskazują na charakterystyczne sposoby myślenia i działania, których specyfika polega na: (1) przewadze dążeń konsumpcyjnych nad akumulacyjnymi w procesie tworzenia firm; (2) stosunkowo niskiej skłonności do innowacji i kooperacji; (3) braku etosu pracy i etosu rzetelnego biznesu; (4) legitymizacji kapitalizmu przy jednoczesnym braku legitymizacji kapitalistów (Kochanowicz, Mandes, Marody 2005). Częstym czynnikiem wymuszającym założenie własnej firmy jest utrata pracy lub przeświadczenie o nieuchronności tego zdarzenia czy też chęć poprawy warunków materialnych rodziny.

W analizie wypowiedzi przebadanych w niniejszym badaniu respondentów, dotyczących motywów wejścia na drogę kariery przedsiębiorcy producenta, da się wyróżnić dwa znaczące wymiary:

- a) inspiracje do podjęcia działalności lub motywów pośrednie;
- b) wydarzenie(a) przełomowe w życiu lub motywów bezpośrednie.

Istotną zmienną niezależną jest tutaj wykonywany zawód rodziców badanego. Osoby, które wychowywały się w rodzinach, gdzie nie było prywatnej inicjatywy, jako ważne źródło inspiracji wskazywały zaistniałą sytuację gospodarczą w Polsce oraz płynące z niej korzyści.

To było 16-ście lat temu dokładnie, to był ten przełom jak otworzyli nam granicę, mogliśmy jechać gdzieś do Niemiec tranzytem do Berlina Zachodniego i w wieku 15-stu lat rodzice nie chcieli mnie puścić, ja spakowałem sobie tam walizkę, bo rozmawiałem z jakimś kolegą, on pojechał dwa razy do Berlina, nie chciał mi powiedzieć, gdzie on jedzie, jakie towary się tam wozi, a w końcu gdzieś go przycisnąłem, no i zabrał mnie raz do Berlina i zarobiłem 3 marki czy 4 marki zarobiłem i to było tak, że jak przyjechałem do domu to była półtora miesięczna czy dwumiesięczna pensja mojej mamy i w wieku 15-stu lat już tak zakwitło dość w tej głowie, że raczej będę przynajmniej się starał nigdy już pracować dla nikogo, jak już to na swój prywatny rachunek. (B., producent mebli, Gubin.)

Najlepiej było w czasach, kiedy była stacja benzynowa, to były czasy, początek lat 90.; lata 90. no, bo to były tłuste lata. Sama pani wie, że *wszystko się najdynamiczniej rozwijało, nie było tych barier, tworzonych przez rządy kolejne*, nie było tego, te afery może były, ale one siedziały gdzieś tam, zamiatał ktoś tam pod dywan i nie robiło się z tego wielkie halo, nie było tego, ludzie jakiś taki czynny brali udział w jakimś życiu takim społecznym, prawda, społeczno-gospodarczym, a w tej chwili co się dzieje. (Ch., producent figurek Krosno Odrz.)

Osoby pochodzące w rodzin, w których przed 1989 rokiem albo krótko po rozpoczęciu transformacji była prywatna inicjatywa, wskazywali na bezpośrednie doświadczenia. Wynika to z tego, iż w większości odnotowanych przypadków wejście w firmę rodzinną było dla nich naturalnym procesem, czymś na kształt powinności pokoleniowej, dlatego czynniki zewnętrzne odegrały tu rolę wzmacniającą przyjętą wcześniej strategię.

Na pewno od dziecka miałem kontakt z tą firmą. Firma ma trochę więcej lat niż ja, także od małego już siedziałem w tych kotłach. W krwi prawie te kotły. To było wszystko na zasadzie bycia przy tym, przy pracy, przy pracownikach jak oni to robią, to wszystko. [...] od małego byłem w takim interesie wychowywany, zawsze ojciec już tam praktycznie za czasów jeszcze siedemdziesiąty tam który rok, więc mało było takich zakładów prywatnych, *ja już w tym siedziałem, tak, że wtedy jeszcze w ogóle nie brałem pod uwagę tego, że będę gdzieś dla kogoś pracował, tylko że brałem pod uwagę, że tu*

w firmie coś tam będę robił, może na własną rękę, obok ojca założymy jakąś trochę inną produkcję, ale zawsze, że to będzie działalność. (P., producent kotłów, Nowa Sól)

To nie było tak, że ja byłem do tego zachęcany, wręcz przeciwnie, było tak, że rodzice długo, długo naciskali żebym studiował dziennie i to kierunki takie zupełnie nie związane z biznesem. *Ja natomiast miałem takie wewnętrzne przekonanie, że mnie to po prostu interesuje, takie przejście do pracy po szkole średniej i jakoś tak to wyglądało.* Nie było tak, że ja byłem od dziecka przygotowywany, że rodzice tak pracują, to i ja tak powinienem pracować; to było raczej bardziej z mojej strony taka potrzeba. (M., producent lamp z soli, Nowa Sól)

Przyznam się, powiem pani tak, zawsze jeżeli chodzi o naszą rodzinę, o rodziców, od bodajże '82 roku prowadzą działalność gospodarczą, *widziałem jak to wszystko wygląda praktycznie i jakoś czułem, że spełniłbym się bardziej w prowadzeniu jakiejś własnej działalności niż miałbym, założymy, iść gdzieś do pracy, na jakieś stanowisko, bo po prostu czułem, że można się bardziej rozwinąć poprzez własną działalność gospodarczą.* (G., producent metalowych ogrodzeń, Gubin)

Hołduję zasadzie, że istnieje coś takiego w świecie prywatyzacji, w takiej, jakiej jesteśmy, w, w tej komercji, przy tym okrutnym kapitalizmie, do którego doszliśmy i on się będzie pogłębiał, a nic nie będzie odwrotnie, hołduję zasadzie, że prawo, prawa istnienia małych firm mają firmy rodzinne, czyli pokoleniowe i skoro przez ileś tam lat *rodzice budowali to wszystko, co mają w tej chwili, raz, że żal byłoby to wszystko zostawić albo, nie wiem, sprzedać, spieniężyć albo [żeby] przejęła to jakaś osoba obca.* Lepiej, żeby to zostało w rodzinie. [...] *to zawsze gdzieś w pamięci miałam, że tak czy inaczej, na pewno tu wrócę, a chciałam popracować w innych zawodach, w swoim zawodzie, na różnych stanowiskach, żeby nie było takiej sytuacji, że za parę latek byłabym od początku tutaj [...].* (K., producent win, Nowa Sól)

Losy większości badanych osób toczyły się jednakże różnymi torami; niejednokrotnie podejmowali pracę w innych zawodach, innych miejscach Polski. Wykazują oni jednak silne pragnienie sterowania swoim życiem; podejmują szereg działań planowych, przybliżających je do wykreowanej biografii. Pracują w zawodach pokrewnych, w konkurencyjnych firmach zdobywają podstawową wiedzę i umiejętności, uczestniczą w szkoleniach i kursach. Moment podjęcia prywatnej działalności i założenia własnej firmy jest poprzedzony konkretnym wydarzeniem z życia jednostki, wydarzeniem przełomowym w jej biografii, motywującym do podjęcia ostatecznej decyzji.

Dla badanych, których status formalny w firmie to właściciel-spadkobierca takim wydarzeniem było odejście (śmierć, emerytura) poprzedniego właściciela, którym był ojciec. Oba mężczyźni, pochodzący z rodzin z sektora prywatnej inicjatywy, mieli swoje wizje własnej biografii, w której widzieli się jako przedsiębiorcy:

Jeśli chodzi o tą firmę to sytuacja mnie troszeczkę zmusiła, bo zmarł mi ojciec [...]. Ja wtedy, będąc w szkole średniej, już właśnie zajmowałem się tymi częściami, prowadziłem, można powiedzieć, taki mikrobiznes. Polegał on na sprowadzaniu używanych głowic silnikowych z firmy z Niemiec i sprzedawanych tu, po Polsce, po firmach zajmujących się regeneracją tych głowic. No bardzo fajny temat, który tam się jakoś skończył, [...] *i zmarł mi ojciec i została mi jakaś tam firma*, znaczy firma, to wtedy można było raczej powiedzieć – pasieka – którą musiałem się zająć, bo *matka*, która była pszczelanką, więc *nie miała jakiegoś doświadczenia, czy to w biznesie, czy w ogóle*, no i zaczął się handel miodem [...]. (N., producent miodu, Świdnica)

Są plany na inną działalność, ale to jeszcze...

Z kolegą mieliśmy taką myśl, aby otworzyć salon i serwis motocyklowy, tylko, że jak na razie, główni importerzy na Polskę motocykli mają zbyt duże wymagania. No i trzeba mieć dużą kwotę, aby coś takiego otworzyć. Powiem pani, że najbliższy serwis hondy, kawasaki, suzuki nie wiem czy w Gorzowie jest, ale najbliżej w Poznaniu. A Świebodzin ma takie dość dogodne położenie, bo, jak pani być może wie, to jest jedyne w Polsce skrzyżowanie, przynajmniej było, jeszcze nie tak dawno, gdzie się łączą kierunki północ, południe, wschód, zachód. [...] A to co teraz robię, no nie jest najgorzej, no najważniejsze, że idzie się z tego utrzymać. [...] *A po części było [to] spowodowane losami, tato chciał na emeryturę przejść*, no to co dalej, no *ktoś musi dalej to robić*, no musi, nie musi, no ale więc, nie jest to takie rzeczywiście, że, nie idzie z tego wyżyć.

- Nie chciał pan ojca zawieść?

- Nie chciałem to raz, no, a dwa, no, taka wieloletnia tradycja, to trzeba by chociaż potrzymać. (W., producent słodczy i pieczywa, Świebodzin)

Przełomowe wydarzenia w życiu pozostałych osób osadzone są w innych, zewnętrznych uwarunkowaniach: utrata pracy, przypadkowy telefon z zachętą, propozycja od bliskiej osoby do wejścia w spółkę, rozwód ze współmałżonkiem i powrót do rodzinnej miejscowości, ukończenie szkoły średniej i rozpoczęcie pracy w rodzinnej firmie.

Pracowałem w niemieckiej spedycji, pracowałem przez 10 lat, to w ubiegłym roku kiedy skończyła się Unia, znaczy kiedy na siłę wepchali nas do Unii Europejskiej w tym momencie zlikwidowali miejsca pracy, bo okazało się, że tak dużo ludzi jest niepotrzebnych, no i coś trzeba było zacząć robić. Dawałem ogłoszenia jeżeli chodzi o... , poszukiwałem pracy, czyli tam powiedzmy w jakiejś tam innej branży, ale oczywiście dzisiaj rynek pracy jest tak przepełniony, że ciężko coś znaleźć, natomiast, *ponieważ była taka możliwość, że tak powiem realizowania zamówienia do Niemiec, zatem zdecydowaliśmy się, ja się zdecydowałem, że otworzymy jednak własną firmę*, spróbujemy przynajmniej na własne konto pracy i tak 1 września ubiegłego roku, 2004 roku otworzyłem firmę. (R., producent odzieży sportowej, Torzym)

Tutaj myślę, że zdecydowało trochę odwagi z mojej strony przy zmianie, w ogóle wcześniejszych zmianach pracy, bo nie każdy ma odwagę zmienić pracę z jednej na drugą, no i nie wiem, *chyba też przypadek, gdyby ten telefon wtedy nie zadzwonił*, podejrzewam,

że dzisiaj bym nie miał tego, co mam, akurat tą firmę i tak dalej. (S., producent maszyn, Żary)

W analizowanych wypowiedziach badanych pojawia się wątek środowisk socjalizacyjnych wspomagających czy też bezpośrednio wpływających na podjęcie działalności w sferze prywatnej inicjatywy. Środowisko socjalizacyjne, rozumiane tutaj zgodnie z fenomenologicznym stanowiskiem U. Bronfenbrennera (1981), jest „znaczące dla zachowania i rozwoju, tak, jak jest postrzegane, a nie jak przedstawia się w rzeczywistości”. W ekologii ludzkiego rozwoju Bronfenbrennera analizie podlega aktywny i rozwijający się człowiek w odniesieniu do zmieniających się cech jego bezpośredniego otoczenia życia. Jednostka sama wpływa na swoje otoczenie i je zmienia, ale sama też podlega wpływom tego środowiska. Środowisko składa się z wielu wewnętrznie w stosunku do siebie położonych obszarów życiowych, relacji, połączeń między nimi, a także zewnętrznych wpływów z dalszego środowiska. Istotnym aspektem rozwoju jednostki jest czas, który obejmuje jednostkę i środowisko. Koncepcja U. Bronfenbrennera pomaga wyjaśnić istotę wzajemnych zależności pomiędzy czasem (transformacja, zmiana porządku i ładu społecznego), w którym jednostki konstruowały swój plan biografii oraz wizję świata, a systemami (mikro-, makro-, mezo-, exo-), z których płyną do niej bodźce.

Ważnym środowiskiem jest więc rodzina jako fundamentalny mikrosystem, niosący podstawowe role i działania społeczne, będące odbiciem ideologii makrosystemu. Wprowadzenie ideologii wolnego rynku i odrzucenie idei etatyzmu wymusiło „stworzenie” nowego obywatela, wyposażonego w odpowiedni kapitał intelektualny, będący odpowiedzią na wymagania tego rynku. Rodzina, poprzez swoje cele socjalizacyjne jest tutaj pierwszoplanowym realizatorem tej funkcji. W lansowanych przez nią wzorach ról społecznych pojawiają się specyficzne dyspozycje psychiczne.

Rodzice nigdy nie mieli [prywatnej] firmy, zawsze dziadkowie właśnie mieli prywatną od początku do końca, zawsze prowadzili prywatny interes, przez czasy wojny, po wojnie. [Prowadzili] duży zakład stolarski, który istnieje do dnia dzisiejszego, od tam 1920 roku, także tak, jeśli chodzi pani, czy tu ma jakieś powiązania na pewno, bo to mój brat bardzo mocno zakorzeniony, ja mniej, ale on zawsze chciał, żeby tak jak dziadek prowadzić, [...]. Ale od zawsze dziadek coś robił i, obydwój i brat i ja, mamy też powiedzmy od, nie wiem, jaki to miało wpływ, ale *od wieku tam 8, 10 lat, zawsze coś robiliśmy, produkowaliśmy coś zawsze*, czyli jak mój dziadek robił kasetki, to myśmy produkowali jakieś modele, produkowaliśmy jakieś tam pudełka, jakieś obudowy, jakieś stoliki, zawsze to chcieliśmy, mieliśmy taki przykład.

- Czy za tę produkcję, tę taką dziecięcą, dostawaliście jakieś gratyfikacje, pieniądze?

- Nie, no sławę tylko. Naprawdę my zdobywaliśmy, robiliśmy modele, zdobywaliśmy jakieś tam [nagrody], mój brat był wicemistrzem, mistrzem Polski, ja byłem później w juniorach, ja byłem mistrzem Polski [...]. Jeździliśmy po Polsce, startowaliśmy w za-

wodach, bo to było współzawodnictwo i sukcesy jakieś tam, ale to, to *wybitnie trzeba było samemu* zbudować, stworzyć modele jeżdżące, pływające, latające, wtedy w większości latające.

– Ale to wtedy właśnie, myśli pan, że to pod wpływem właśnie dziadka, prowadzenia działalności, tego, że obserwował pan, jak prowadzić firmę, chciał pan też założyć własną firmę?

– Nie, nie, bo to są dwie różne rzeczy; *chciałem produkować coś*, a co innego mieć własną firmę, czyli *chciałem mieć takie typowo zdolności inżynierskie i coś rozkręcić, skręcić, zbudować*, ale niekoniecznie na własny rachunek, bo to są dwie różne rzeczy, raczej nie, to nie ma nic wspólnego. (M., producent opakowań metalowych, Koźuchów)

Dostrzegalna jest również rola exosystemu, czyli obszaru, w którym jednostka bezpośrednio nie uczestniczy, ale w którym odbywają się wydarzenia wpływające na to, co dzieje się w jej życiu. Takim przykładem w analizowanych wypadkach jest obserwacja zachowań innych osób, które w okresie transformacji chwyciły wiatr w żagle oraz samych klientów, odbiorców towaru.

Sytuacja, która była w danym momencie, tak *wszyscy* szukali tych krasnoludków, że nie było się nad czym zastanawiać, tylko krótka decyzja: wchodzimy-robimy i do widzenia, to była robota. My mieszkaliśmy w domku jednorodzinny, myśmy zaczęli od garażu, parę form i jeden odlewał, mama czyściła, następny malował i w kółko. Ojciec jeździł na postoju, zarabiał jakieś tam pieniądze na podstawowe potrzeby, farby-nie-farby, i w ten sposób się zaczynało, *ale to nie było kwestią jakiś tam przemyśleń*, tylko w sensie: *no, była taka sytuacja, więc trzeba było się za to wziąć*. (Ś., producent figur betonowych, Nowa Sól)

Analiza wypowiedzi badanych dotycząca motywów założenia własnej firmy w pewnym stopniu potwierdza ogólne ustalenia wskazane przez M. Marody. W przypadku osób, które wychowywały się w rodzinach „na etacie” założenie własnej firmy było spowodowane utratą pracy i niemożnością znalezienia nowej. Inaczej rzecz miała się w przypadku osób pochodzących z rodzin z prywatną inicjatywą. Można tu mówić o swoistym „dorastaniu w prywatnej inicjatywie”. Respondenci często wskazywali na osoby prowadzące rodzinną firmę (zazwyczaj ojca) jako na główne źródło wiedzy i pomysłów na prowadzoną działalność. Rodzina jako środowisko socjalizacyjne ma więc duży wpływ na kształtowanie się potrzeb i motywów działań, a w konsekwencji – biografii dzieci.

Ocena walorów ziemi lubuskiej w kontekście prowadzonej działalności

Wszystkie badane osoby prowadzą swoje firmy na terenie województwa lubuskiego. W niektórych przypadkach miejsce pracy nie jest miejscem zamieszkiwania: siedziba firmy i hala produkcyjna zlokalizowane były w mniejszych miejscowościach, natomiast sam właściciel mieszkał w Zielonej Górze. Odpowiedzi o zalety prowadzenia działalności w Lubuskiem zostały wyodrębnione w wyniku analizy wypowiedzi dotyczących dwóch kwestii: (1) własnej oceny terenu, na którym prowadzi się firmę; (2) własnej oceny sposobu i poziomu wspomagania firmy w jej działalności przez instytucje i organizacje formalne.

W drugim wypadku większość badanych (17 osób) nie dostrzegło objawów wsparcia ze strony struktur formalnych szczebla lokalnego. Odpowiedzi były na ogół krótkie, nasycone emocjonalnie, czasami dowcipnie podsumowujące rzeczywistość:

Niech pani wyłączy to [respondent wskazał na dyktafon – przyp. A.G.], bo będę mówił pewne przydomki, pewne bardzo niecenzuralne słowa. (M., producent opakowań metalowych, Kozuchów)

Skądże, słyszała pani o takim czymś? To może pani mi coś podpowie? [...] A gdybym, nie wiem, zaczął brać narkotyki i się normalnie zgłosił, to może, albo jakbym już całkiem padł na pysk i opieka społeczna by się mną zajęła, oczywiście, wtedy tak. (Ch., producent figurek, Krosno Odrz)

[Wspierają nas] dobrym słowem, co najwyżej. (B., producent mebli, Gubin)

Co ciekawe, badani rzadko kiedy wykazywali gniew czy oburzenie tym faktem. Dobór słów, mowa ciała i sposób wyrażania opinii w tej kwestii wykazywały raczej gorzką zgodę na ten stan rzeczy. Respondenci przyjęli strategię bierną, traktując niedogodności i brak zainteresowania instytucji formalnych jako naturalne koszty prowadzonej działalności. Podkreślić również należy, że spośród badanych zaledwie kilka osób interesowało się pomocą struktur formalnych (władz lokalnych, urzędów pracy itp.). Ci, którzy się na to zdecydowali, dzielili się negatywnymi wrażeniami, wskazując na labilność polskiego prawa i przepisów, które pomoc utrudniają i czynią nieprzewidywalną.

Znaczy się nie wiem, jak teraz, ale kiedyś mogłem i powiedzmy po zatrudnieniu bezrobotnego musiałem dać mu umowę na czas minimum dwanaście miesięcy. I po tych dwunastu miesiącach warunek, żeby uzyskać jakąś tam refundację składki zdrowotnej musiała być umowa na czas nieokreślony, więc po tej umowie na czas nieokreślony dostałem jakąś tam refundację tej składki zdrowotnej, tylko okazało się, że to nie było to, co było na początku obiecane, *bo w międzyczasie się przepisy zmieniły*, nie doszły pieniądze gdzieś tam, tak że stwierdziłem, że dla tych pieniędzy, które otrzymałem, zwrot

tych po dwunastu miesiącach, tej składki zdrowotnej, *stwierdziłem, że nie ma sensu*. (T., producent schodów drewnianych, Brody)

O wiele korzystniej badani oceniają ziemię lubuską pod kątem jej położenia geograficznego i sąsiedztwa z Niemcami. Z tego punktu widzenia przygraniczność w wielu przypadkach zdeterminowała wybór profilu prowadzonej działalności.

[Sprzedajemy] w 75% za granicą, w Niemczech. [...] *Mieszkamy niedaleko granicy, po 50 minutach jazdy samochodem już jestem na granicy polsko-niemieckiej, także to nie jest daleko*. Ceny, jakie możemy tam uzyskać za wyroby, są nieco wyższe, jeszcze nieco wyższe niż, powiedzmy, na naszym rynku, to jest jakby taki czynnik, że tam się produkuje. [...] *Jest jakieś zainteresowanie Niemców naszymi wyrobami i z tego powodu, że są tańsze, a jakościowo nie odbiegają bądź w znacznym stopniu nie odbiegają od produktów na ich rynku*. [...] Nie promowałem się jakoś, żeby zaistnieć na rynku niemieckim, *po prostu zostałem odnaleziony, można by tak powiedzieć, przez pośrednika z tamtej strony*. (T., producent schodów drewnianych, Brody)

[Sprzedajemy] 100% Niemcy. Jest po prostu za drogie, znaczy w dużych miastach w Polsce to zainteresowanie na pewno jest, ale tutaj niewiele osób ma pieniądze, żeby sobie zrobić to ogrodzenie. To jest po prostu dla większości nieosiągalna. (G., producent metalowych ogrodzeń, Gubin)

Oprócz sąsiedztwa z Niemcami, jako odbiorcami wyrabianych towarów, badani podkreślają walory geograficzne terenu:

[...] uważam, że to miejsce, w którym się znajdujemy, ma ogromny potencjał, jeśli chodzi o taką działalność, którą chcemy my prowadzić w przyszłości, bo raz, że jest niedaleko Odry, jest oddalona nie za daleko, a na tyle daleko od dużych aglomeracji, że może być atrakcyjne właśnie dla osób mieszkających i będących w miastach. Ma w sobie trochę intymności, której myślę, że wielu osobom przyjeżdżającym do różnego rodzaju lokali i miejsc brakuje, a tutaj można taką intymność zapewnić. Myślę, że tak, jak najbardziej tak, to jest miejsce, gdzie można robić biznes. (K., producent win, Nowa Sól)

Wśród badanych znaleźli się również producenci, dla których lokalizacja geograficzna nie ma większego znaczenia:

To jest dobre miejsce według mnie, aczkolwiek *dla mnie, przy tego typu profilu, miejsce nie ma specjalnie znaczenia*. Ma znaczenie tylko dlatego, że niektórzy klienci pytają się o takie, o tak, jak dzisiaj dzwonił facet z Warszawy, pyta się gdzie są Żary. Powiedziałem mniej więcej, aha. Gdybym na przykład miał tą tak zwaną firmę na jakiś wiosce, która leży jeszcze pomiędzy trzema wioskami i obok są dwie wałace się stodoły, no co prawda stoi budynek, jest tam jakiś parking i wytłumaczyłbym komuś, to może takie coś, że po prostu ktoś miałby jakieś może mieszane uczucia, może, wie pani no, tak jak firmy warszawskie. Ludzie z tych firm czują się czasami trochę tacy wyżsi, bo oni są z Warszawy, bo oni mają firmę w Warszawie, w adresie Warszawa i tak dalej, a nie

gdzieś tam jakieś Żary czy Żagań, co to jest w ogóle. *Chyba, że ktoś, nie wiem, prowadzi działalność typowo handlową, handlowo-usługową, gdzie nastawili na odpowiednich klientów, którzy muszą przyjść albo do których on musi pojechać i wtedy jakiś tam krąg sobie zaznacza swojego obszaru, swój obszar działalności. Dla mnie czy klient mi wyśle maila z Żar obok czy gdzieś z Londynu dostanę, w jednym miejscu wszystko jest, w jednym komputerze, także to nie ma, nie ma tutaj problemu.* (S., producent maszyn, Żary)

Geografia przedsiębiorczości – być przedsiębiorcą w województwie lubuskim

Pozornie rok 1989 dał obywatelom całej Polski te same możliwości wpływania i kształtowania swojego losu. Rodzaje aktywności i przyjęte strategie działań wykazują, iż sposób wykorzystania początkowej fazy transformacji zależy w równym stopniu od czynników pozajednostkowych.

Wskaźnik przedsiębiorczości za lata 1991-1992 dzielił Polskę na ekonomiczną klasę A i B (Wypych 1993). Najwyższy wskaźnik przedsiębiorczości występował w dawnych województwach: warszawskim, poznańskim oraz łódzkim. Średnie natężenie przedsiębiorczości występowało w województwach: gdańskim, szczecińskim i wrocławskim, zaś najniższy poziom wykazywały województwa: zamojskie, tarnobrzesckie, łomżyńskie, krośnieńskie i przemyskie. Utworzono dwa zbiory województw o różnym wskaźniku przedsiębiorczości: pierwszy zbiór tworzy 14 województw zachodniej i północnej Polski oraz 13 leżących na obszarze środkowej i południowej Polski. Wskazywały one odpowiednio wysoki oraz dość wysoki poziom przedsiębiorczości. Drugi zbiór tworzy osiem północno-wschodnich, dziewięć południowo-wschodnich oraz pięć środkowo-zachodnich województw o niskim i bardzo niskim poziomie przedsiębiorczości. Ta swoista geografia przedsiębiorczości wskazywałaby na elementy kulturowe, jako że wymienione województwa położone są w rozbiorowych granicach Polski, co wskazywałoby na stosunkowo wysoki wskaźnik przedsiębiorczości w dawnym zaborze pruskim i zdecydowanie niski w dawnym zaborze rosyjskim.

Inną przyczyną rozwarstwienia polskiej przedsiębiorczości jest liczba ludności zamieszkującej dany region: im więcej ludzi, tym większa liczba funkcjonujących firm. Najwięcej firm mieści się w województwach: mazowieckim, wielkopolskim i śląskim, a najmniej – lubuskim i opolskim. Różnice w rozwoju gospodarczym poszczególnych regionów Polski mają źródła w:

- a) historycznych uwarunkowaniach (od czasów zaborów),
- b) zachodzących procesach restrukturyzacji gospodarki,
- c) poziomie uprzemysłowienia i zurbanizowania regionów,

- d) wyposażeniu infrastrukturalnym,
- e) braku zainteresowania tymi obszarami przez kapitał zewnętrzny.

Na podstawie analizy dwudziestu zmiennych dotyczących sektora MSP (m.in. innowacyjność, liczba MSP z kapitałem zagranicznym, wydajność pracy, ilość sprzedanych towarów) wyodrębniono geografie przedsiębiorczości. W czołówce znalazły się województwa: mazowieckie, pomorskie, śląskie, dolnośląskie i małopolskie. Na drugim końcu rankingu znalazły się województwa podlaskie, lubuskie, podkarpackie, lubelskie i kujawsko-pomorskie. Mimo słabej pozycji w rankingu PARP, w opinii badanych osób województwo lubuskie nie jest ani lepszym, ani gorszym regionem do zakładania własnej firmy. Badani respondenci dość negatywnie oceniają makrostrukturalne uwarunkowania prowadzenia prywatnej działalności, co jest raczej normą w skali kraju (Kozek 2004). Na zadowolenie z prowadzonej działalności wpływają specjalizacja produkcji i sąsiedztwo z Niemcami. Z jednej strony zainteresowanie Niemców determinuje rodzaj produkowanych towarów (słynne gipsowe krasnoludki), z drugiej – produkcja określonych towarów cieszy się zainteresowaniem sąsiada, co z kolei napędza koniunkturę firmy. Badani dzięki kontaktom z cudzoziemskimi kontrahentami uczestniczą w procesie dyfuzji kulturowej: przejmują normy i wartości, sposoby zachowywania się, metody zarządzania personelem i kształtowania wizerunku firmy. Pewien niepokój wzbudza tutaj nikłe, w opinii badanych, zainteresowanie instytucji samorządowych wspomaganie prywatnej inicjatywy.

Literatura

- BRONFENBRENNER U. (1981), *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- BUKOWSKI J. (1991), Najbogatsi, [w:] „Prawo i Życie”, nr 26.
- JARECKA U. (2005), Bogaćcie się i korzystajcie z życia! Przedsiębiorczość i konsumpcja w dyskursie prasowym początków transformacji, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.
- KOCHANOWICZ J., MANDES S., MARODY M. (2005), Kultura ekonomiczna Polaków w zderzeniu z Zachodem, [w:] „Kultura i Społeczeństwo” nr 2.
- KOZEK W. (2004), Zostać przedsiębiorcą? Ocena warunków prowadzenia działalności gospodarczej w Polsce, [w:] Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu, red. L. Kolarska-Bobińska, ISP, Warszawa.

KURZĘPA J. (1996), Tolerancja pogranicza – pogranicze tolerancji, [w:] *Młodzież w okresie zmian organizacji społeczeństwa*, red. E. Hajduk, B. Idzikowski, *Rocznik Lubuski*, t. XXII cz. 2, Zielona Góra.

KWIATKOWSKI M. (2000), Człowiek sukcesu ekonomicznego jako wzór osobowy w pierwszych latach transformacji systemowej w Polsce. Studium z socjologii moralności, LTN, Zielona Góra.

NAJBOGATSI w Polsce i na świecie (2006), „Forbes”, dodatek, nr 4.

POLACY o gospodarce wolnorynkowej, CBOS, czerwiec 2006.

ROGUSKA B. (2004), Właściciel, pracodawca, obywatel – rekonstrukcja wizerunku prywatnego przedsiębiorcy, [w:] *Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu*, red. L. Kolarska-Bobińska, ISP, Warszawa.

RAPORT o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2004–2005 (2006), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

SICIŃSKI A. (1984), Etyka pracy a polski charakter narodowy, [w:] *Ewolucja polskiego systemu pracy*, Wrocław.

WYPYCH M. (1993), Regionalne zróżnicowania przedsiębiorczości, „Przegląd Organizacji” nr 6.

Agnieszka Gandecka

**SMALL BUSINESS PEOPLE
IN THE LUBUSKIE REGION**

Abstract

The article shows specific factors of the Lubuskie province as a region of economic initiatives in the period of political system transformation. The research was carried out in 2005. People under 35 years of age representing small business were researched. The studies made it possible to analyse the reasons for and circumstances of setting up an independent business and find opinions about Lubuskie as an area of starting and running an independent enterprise.

Andrzej Zygałło

POCZUCIE PODMIOTOWOŚCI MENEDŻERÓW FIRM MIĘDZYNARODOWYCH W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM

Menedżerowie pracujący w firmach międzynarodowych to członkowie grupy ekspertów, specjalistów korzystających ze zmian związanych z globalnym postępem technologicznym ery postindustrialnej. Poddawani są jednak często trudnym procesom reorganizacji, nie tylko w sferze przedsiębiorstwa, dla którego pracują, ale i indywidualnej. Dostosowanie do współczesnego postindustrialnego, globalnego rynku pracy wymaga od nich dokonywania wielu trudnych decyzji i wyborów. Niejednokrotnie decyzje te przynoszą znaczne korzyści, ale także zmuszają pracowników do rezygnacji z ważnych dla nich czynników zarówno natury materialnej, jak i psychicznej. Wielu z członków kadry menedżerskiej, aby utrzymać swą pozycję w firmie musi zaktualizować treści zdobyte w trakcie procesu edukacji zawodowej. Procesy te dotyczą zjawiska indywidualnego poczucia podmiotowości i granic rezygnacji z niego.

Podmiotowość w naukach społecznych

W ostatnich latach w naukach społecznych obserwujemy rosnącą wrażliwość na zagadnienie podmiotowości człowieka. Niezaprzeczalnym jest dążenie do wspierania rozwoju zarówno osobistych, indywidualnych cech człowieka, jak i jego uwarunkowań społecznych.

Problem podmiotowości zarówno w filozofii, psychologii, socjologii, jak i pedagogice doczekał się wielu teoretycznych opracowań. Istnieje znaczna liczba odniesień ideologicznych i aksjologicznych w interpretowaniu pojęcia podmiotowości. Zasadnicza jednak trudność wynika z faktu, iż zarówno w języku potocznym, w języku filozoficznym, etycznym, jak i w językach specyficznych dla wielu dyscyplin naukowych istnieje cały szereg pokrewnych pojęć, które wzajemnie na siebie zachodzą, krzyżują się. Są to pojęcia sprawstwa, autonomii, odpowiedzialności, wolności, tożsamości, emancypacji. Bycie podmiotem oznaczać może wolność, tożsamość, samoświadomość, osobowość integralność, samorealizację, autonomię, odpowiedzialność – czy bardziej konkretnie i prozaicznie, jak to określa D. Bańka, wywieranie wpły-

wu na otoczenie, dokonywanie wyborów, a także podejmowanie decyzji, sprawowanie kontroli, itp. (Bańka 1992).

Zakres zagadnień mieszczących się w granicach pojęcia „podmiotowość” jest bardzo szeroki. Pierwotne pojęcia podmiotowości zostały stworzone w obrębie filozofii i w dalszym ciągu odwołania do „filozoficznych korzeni” pojęcia są bardzo istotnym punktem odniesienia większości teorii psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych (Adamiec 1992; Cichocki 2003). Zagadnienia podmiotowości w filozofii dotyczą problematyki zdeterminowania, wolności woli, wolności wyboru, źródeł aktywności jednostek, zniewolenia, alienacji i dezalienacji. Te wspólne korzenie spowodowały, że cechą charakterystyczną całego nurtu poszukiwań wokół podmiotowości jest przekraczanie tradycyjnych podziałów pomiędzy dyscyplinami naukowymi, co w końcu prowadzi do wielości znaczeń i sensów ukształtowanych wokół omawianego pojęcia oraz różnorodności obszarów badawczych wyznaczonych przez to pojęcie.

Omówienie dylematów i ograniczeń podmiotowości człowieka w jego pracy zawodowej nie miałoby sensu bez wcześniejszego przyjrzenia się głównym teoriom, zarówno psychologicznym, jak i pedagogicznym, ze szczególnym naciskiem na determinanty wystąpienia omawianej kategorii.

W psychologii polskiej definicję podmiotowości, na której opiera się wielu badaczy przedmiotu stworzył K. Korzeniowski. Powołując się na wcześniejsze ustalenia T. Tomaszewskiego twierdzi on, że podmiotowość to: „uświadomiona działalność inicjowana i rozwijana przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów” (Korzeniowski 1983). Korzeniowski podkreśla, że aby być podmiotem swojej działalności, człowiek musi sformułować jej cel, następnie program czynności i wreszcie dokonać poznawczej kontroli samego działania. Mówi on, iż „[...] człowiek może być podmiotem zewnętrznej działalności oraz podmiotem poznania świata. Podmiotowość w sferze znaczeń obejmuje jednak opisywanie i wartościowanie, w związku z czym bycie autorem znaczeń to – innymi słowy – nadawanie światu porządku deskryptywnego oraz ewaluatywnego” (Korzeniowski 1983). Tak pojmowana podmiotowość obejmuje trzy zasadnicze momenty: „działalność przedmiotową” – realne oddziaływanie, dokonywanie zmian w świecie, świadomy charakter tej działalności oraz psychologiczną autonomię jednostki w trakcie tej działalności. M. Adamiec twierdzi, iż „[...] potocznie, intuicyjnie rozumie się słowo „podmiot” jako coś statycznego, substancjalnego, byt (na ogół natury psychicznej) trwający niezmiennie w różnych okolicznościach. Ale jest to także sposób funkcjonowania świadomości ludzkiej – sposób jej zmiennego, procesualnego działania, ujawniający szczególne właściwości organizacji psychicznej” (Adamiec 1992). Korzeniowski stawia py-

tanie o przedmiotowy obszar podmiotowości, o to, czego podmiotem może być człowiek. Dlatego zwraca uwagę na dwa aspekty działania jednostki:

- praktyczne zachowania – człowiek jest sprawcą zdarzeń i stanów;
- symboliczną działalność jednostki – człowiek ujawnia się jako autor sensów i znaczeń.

Autor stwierdza wobec powyższego, że człowiek może być zarówno podmiotem zewnętrznej działalności, jak i podmiotem poznania świata.

Dla wielu badaczy podmiotowości, podobnie jak dla K. Korzeniowskiego, jest ona sposobem, w jaki jednostka dokonuje regulacji swoich stosunków z otoczeniem. Regulacje te są relacjami dwukierunkowymi:

- jednostka może się przystosować, co oznacza zachodzenie w niej zmian odpowiednio do stanu środowiska (np. uczenie się),
- działanie – przekształcanie rzeczywistości przez podmiot. Polega ono na tym, że jednostka przekształca otoczenie ze względu na własny stan, zwłaszcza zaś ze względu na własne potrzeby (Tomaszewski 1977).

Z przytoczonej definicji wynika także, że podmiotowość w szerokim ujęciu jest kategorią ściśle związaną z subiektywnymi odczuciami jednostki. Wszystkie teorie podmiotowości zgadzają się co do jej istoty, z której wynika, że tylko podmiot może określić, czy nim jest, czy też nie. Często ustalane są tzw. „obiektywne kryteria” mające umożliwić określenie, czy drugi człowiek jest podmiotem, czy też nie. Każda taka próba jest z definicji chybiona. Czyni człowieka przedmiotem wobec ustalających stopień jego upodmiotowienia (Cichocki 2003). Z tego też powodu wielu badaczy przedmiotu, ale coraz częściej także i praktyków zarządzania i organizacji pracy zawodowej, skłania się ku traktowaniu podmiotowości jako zjawiska czysto subiektywnego. Z tego względu mówimy nie o obiektywnym występowaniu stanu podmiotowości, ale o subiektywnym poczuciu podmiotowości (Daniecki 1983; Cichocki 2002). D. Bańka stwierdza, że bycie podmiotem oznacza przede wszystkim czucie się nim, mniej istotne zaś okazuje się to, czy człowiek jest podmiotem według jakichś obiektywnych, zewnętrznych kryteriów (Bańka 1992). Poczucie to rozumiemy jako stan świadomości człowieka, towarzyszący myśleniu lub działaniu jednostki, albo retrospekcji, która ich dotyczy. Istnieje wiele hipotez dotyczących różnych wpływów oddziałujących na to poczucie. To, w którym miejscu na osi podmiot–przedmiot człowiek umiejscawia siebie, jest zależne od ogromu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Subiektywność poczucia podmiotowości wpływa także na możliwości naukowego zbadania i zdefiniowania omawianej kategorii. Wewnętrzne, tkwiące w człowieku źródła aktywności stały się centralnym

składnikiem wszystkich psychologicznych koncepcji podmiotowości. To one inicjują i wyznaczają kierunek ludzkiego działania. Modele psychologiczne eksponują wewnętrzne procesy motywacyjne i informacyjne jako struktury względnie autonomiczne wobec czynników zewnętrznych. To podważenie i wyeliminowanie determinizmu oddziaływań zewnętrznych w stosunku do wewnętrznego „ja” umożliwiło także rozwój modeli działania celowego. Celowość działania jednostki jest uważana przez badaczy przedmiotu za jeden z warunków bycia podmiotem (Cichocki 2003). Kolejnym warunkiem bycia podmiotem jest tożsamość człowieka. Najszerzej aspekt ten opisał T. Tomaszewski mówiąc, że: „[...] to, że człowiek jest ‘kimś’, że ma określoną tożsamość, że posiada mniej lub bardziej wyraźną ‘indywidualność’, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego, to wszystko, co składa się na jego podmiotowość, określane jest nie tylko przez jego wewnętrzną organizację, ale także przez jego pozycję w świecie otaczającym, przez rodzaj związków, jakie łączą go ze światem, przez wpływ, jaki jego własna działalność wywiera na otoczenie” (Tomaszewski 1977). Inni autorzy (m.in. Obuchowski, Korzeniowski, Kofta) warunki te określają mianem autonomii jednostki i zwracają uwagę na kluczowy aspekt, który stanowią wytworzone przez jednostkę własne cele indywidualnego działania, pozwalające człowiekowi uczestniczyć w swej aktywności niezależnie od zewnętrznych zdarzeń, a co ważniejsze – zmieniać ich tok.

Na inny istotny warunek zaistnienia podmiotowości człowieka zwraca uwagę M. Kofta. Nazywa go wolnością wyboru i uważa, że jest on uzależniony w znacznym stopniu od poziomu zgodności podejmowanych przez jednostkę działań z jej pragnieniami i intencjami. Im ta zgodność jest większa, tym większa jest wolność wyboru (Kofta 1983). Według tego autora ścieranie się sił osobowych i sił środowiskowych ma istotny wpływ na określenie zakresu wolności indywidualnej w sytuacjach działania.

Kolejna teoria wnosząca nowe spojrzenie na problem podmiotowości została stworzona przez X. Gliszczyńską. Autorka zwraca uwagę na interesujący aspekt bycia podmiotem – poczucie sprawstwa, które w danym działaniu występuje wtedy, gdy zgeneralizowane poczucie wewnętrznej kontroli obejmuje sytuację, w której człowiek działa oraz gdy cel działania wynika z systemu wartości sprawcy lub jest z nim zgodny (Gliszczyńska 1983).

W pedagogice o podmiotowości mówi się w odniesieniu do osób inicjujących kontakty interpersonalne oraz wywołujących różnorodne procesy edukacyjne. Podmiotem jest ten, kto wpływa na przebieg zdarzeń, kto żywi przekonanie, iż wywołuje jakieś zmiany, kto ma poczucie wartości samego siebie. Świadomość własnej podmiotowości to świadomość własnej

odrębności w świecie materialnym i społecznym oraz sprawowanie kontroli nad tym, co się czyni (Górniewicz 1998). Podstawowym warunkiem zaistnienia podmiotowości jest pewien obszar swobody oraz możliwość zmiany zastanego układu warunków. Człowiek–podmiot wywiera wpływ na zdarzenia. Aktywnie uczestniczy w procesie strukturyzacji i restrukturyzacji rzeczywistości.

Zwrócenia uwagi w obszarze nauk pedagogicznych wymagają modele podmiotowości stworzone przez A. Gurycką i M. Koftę oraz M. Czerepaniak-Walczak. Według tych pierwszych teoretyków podstawą podmiotowości jest przyczynowość osobista. Człowiek uważa się za sprawcę zdarzeń pochodnych od jego działania – to on dokonuje wyboru ról, zadań, partnerów swojej działalności, to od niego samego zależny jest poziom jego aktywności, aż do jej zaniku włącznie, to on podejmuje decyzje, kontroluje i wpływa na przebieg związanych z jego działalnością zdarzeń i jej skutków, a więc czuje się za nią odpowiedzialny. Jest podmiotem i za podmiot się uważa (Kofta 1989).

Podmiotowość jako cel wychowania A. Gurycka definiuje następująco: „Podmiotowość, wyrażona w wychowaniu przez specyficzny cel wychowania, sprowadza się do świadomego kształtowania orientacji podmiotowej, a co za tym idzie poczucia sprawstwa. Polega ono na założonym dostarczeniu doświadczeń podmiotowości wskutek tworzenia odpowiednich sytuacji, w których podmiotowe traktowanie człowieka nie jest tylko metodą postępowania wychowawczego” (Gurycka 1989). W procesie wychowania musi wystąpić wzmocnienie motywacji wewnętrznej, poczucia wpływu, poczucia kontroli otoczenia, poczucia odpowiedzialności, zdolności do formułowania celów osobistych i planów działań.

Dla potrzeb moich rozważań wybrałem definicję podmiotowości stworzoną przez M. Czerepaniak-Walczak. Autorka definiuje to pojęcie jako „[...] atrybut osoby lub zbiorowości ujawniony w świadomej mocy sprawczej ukierunkowanej na osiągnięcie osobiście preferowanych stanów i zjawisk oraz w ponoszeniu odpowiedzialności za dokonane wybory i czyny”. Sam podmiot zaś, według M. Czerepaniak-Walczak, to „[...] byt, który ma wpływ na treść, formę i przebieg zdarzeń, w których uczestniczy, działa zgodnie z własną wolą i z nastawieniem na zmianę siebie i świata społecznego, przyrodniczego i technicznego” (Czerepaniak-Walczak 2006). Na podkreślenie także zasługuje zaproponowane przez autorkę wyróżnienie dwóch oddzielnych kategorii podmiotowości: podmiotu indywidualnego (osoby) i zbiorowego (grupy). Podmiotowość zbiorowa, według autorki, jest szczególną właściwością, polegającą na tym, że „[...] wszyscy członkowie wspólnoty

postrzegają siebie jako zbiorowego sprawcę ważnych, wspólnie uzgodnionych odpowiedzialności za wywołane zmiany lub status quo.”

Podmiotowość człowieka w pracy zawodowej

W przedstawionych wcześniej definicyjnych rozważaniach na temat omawianej kategorii badacze przedmiotu w różnorodny sposób zastanawiają się nad zagadnieniami teoretycznymi związanymi z podmiotowością jednostki. Koncentrują się na analizie podmiotowości w zależności od czynników takich, jak: pragnienie, intencja jednostki, atrakcyjność, subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia celu, oczekiwane koszty działania możliwe do podjęcia przez jednostkę. Mimo pewnych prób, za mało miejsca poświęca się praktycznym przełożeniom podmiotowości na sytuację pracy zawodowej człowieka.

Chociaż, z drugiej strony, obserwujemy ostatnio rosnącą wrażliwość na podmiotowość człowieka i dążenie do sprzyjania jego rozwojowi, ale w takim zakresie, który umożliwia rozwijanie indywidualnych skłonności, cech i zdolności. Rozwój ten ma sprzyjać realizowaniu przez jednostkę swojego życia zgodnie z własnym systemem wartości i aspiracjami. Kategoria podmiotowości realizowana w procesie wychowania powinna chronić indywidualność jednostki, a w sytuacjach pracy rozszerzana jest o szacunek i uznanie znaczenia udziału każdego pracownika, niezależnie od zajmowanego stanowiska i wykonywanych zadań. Podmiotowe podejście do pracownika wiąże się z akceptacją jego specyficznych cech, ze stwarzaniem mu szansy na indywidualny ciągły rozwój i umożliwianiem mu współdecydowania o firmie i o swoim w niej miejscu. Podmiotowe traktowanie pracownika to również empatia współpracowników, a szczególnie przełożonych (Wołk 2000).

Dostrzeganie człowieka jako najcenniejszego z zasobów, o szczególnych właściwościach w każdej instytucji, dążenie do pozyskania go do realizacji założonego celu, a szczególnie motywowanie pracownika do efektywnej pracy doprowadziło do wykształcenia się w zarządzaniu instytucją specjalnej dziedziny zajmującej się problematyką zasobów ludzkich w zakładach pracy. W ostatnich latach obserwuje się wyraźną tendencję do przechodzenia od tradycyjnego przedmiotowego i instrumentalnego traktowania pracowników do współczesnego systemu, eksponującego ujmowanie ich w sposób podmiotowy, całościowy. Sama istota zarządzania jest niepodmiotowa, ponieważ definiuje zarządzanie jako proces osiągania celów dzięki wysiłkowi innych ludzi (Żukowski 2000). Jednak jakość zarządzania zasobami ludzkimi bardzo znacznie oddziałuje na sprawność osiągania celów w pozostałych obszarach działalności instytucji.

W tym momencie pojawia się istotne zjawisko motywacji. Jednostka czuje się podmiotowo traktowana dopiero, gdy przyswoi, zinternalizuje cele stawiane jej w procesie pracy. Jak wynika z analizy wielu badań, organizacje gospodarcze, w których ważną rolę odgrywało zaangażowanie osobiste pracowników, ich pomysłowość, zdolność radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami, funkcjonują znacznie lepiej, gdy zarządzane są w sposób dający pracownikom duże możliwości samorealizacji, wywierania osobistego wpływu, kierowania się swoimi wartościami (Daniecki 1983). Motywowanie pracowników stało się ważnym elementem zarządzania firmą jako organizacją. Do najważniejszych środków motywowania pracowników w przedsiębiorstwie należą:

- płaca (powiązanie jej z wykonywaną pracą, przyrost płac, relacje pomiędzy płacami wewnątrz firmy i w regionie),
- dodatkowe korzyści majątkowe wynikające z zatrudnienia w organizacji (świadczenia socjalne, gratyfikacje i inne),
- kształtowanie wśród pracowników poczucia wspólnoty losu z organizacją,
- wzmacnianie integracji zespołów pracowniczych, poprawne stosunki międzyludzkie,
- ocena pracownika, ruch awansowy i inne przejawy zarządzania kadrami,
- inwestycje w kapitał ludzki, szanse rozwoju,
- zarządzanie zespołami pracowniczymi, właściwe style kierowania,
- wyrazy uznania, różnorodne formy wyróżniania pracowników,
- sankcje i inne działania restrykcyjne,
- obieg informacji (o sytuacji firmy i jej założeniach),
- systematyczne oddziaływanie bezpośrednich kierowników na członków zespołu (coaching).

Skuteczne motywowanie powinno kierować się pewnymi zasadami. Do najważniejszych z nich należą:

- połączenie nakładów i efektów pracy z korzyściami uzyskiwanymi przez pracowników,
- współmierność (ilość, korelacja) ponoszonych przez pracowników nakładów i uzyskiwanych wyników pracy z korzyściami oferowanymi przez motywujących,
- wyprzedzające informowanie motywowanych o szansie uzyskania korzyści w wyniku pożądanego potęgowania i osiągnięcia oczekiwanych efektów,

- podporządkowanie motywowania kluczowym celom organizacji (firmy),
- użyteczność celów, tj. przekonanie pracowników, że wykonywane zadania są ważne dla organizacji,
- optymalne natężenie trudności zadań będących warunkiem uzyskania korzyści. Realność (czyli względna dostępność) oferowanych pracownikom „nagród”,
- komplementarność stosowanych środków motywowania. Unikanie sprzeczności,
- dostosowanie środków motywowania do szczególnych cech pracowników oraz ich zespołów,
- preferowanie motywowania opartego na środkach pozytywnych. Ograniczanie represji i sankcji,
- zbieżność w czasie uzyskiwanych przez motywowanego wyników i związanych z tym korzyści systemu,
- względna stabilność systemu motywowania połączona z okresowymi korektami dostosowującymi ten system do zmieniających się warunków,
- przejrzystość, klarowność obowiązujących w organizacji zasad i instrumentów motywowania,
- uwzględnianie aspektów psychospołecznych (udział przedstawicieli załogi w konstruowaniu zasad nagradzania, zaufanie co do realizacji oferowanych korzyści, jawność),
- aktywne i umiejętne motywowanie przez wszystkich kierowników w toku bezpośrednich kontaktów z pracownikami (coaching),
- uwzględnianie specyfiki otoczenia wewnętrznego oraz wpływu otoczenia zewnętrznego na system motywowania w organizacji.

Organizacja, jaką jest zakład pracy, stanowi teren równoczesnego realizowania dwóch ważnych ról społecznych – zawodowej i organizacyjnej. Spełnienie przez człowieka w roli to przynależność do pewnego kręgu, to funkcjonowanie w określonym układzie i wynikające z tego konieczności stojące przed jednostką. Za Bańką możemy stwierdzić, że w przypadku funkcjonowania człowieka w roli zawodowej ogniskują się w niej różnorodne wymiary ludzkiej egzystencji, poczynając od biologicznego przez psychiczny i różnorakie odmiany społecznego, na kulturowym kończąc (Bańka 1992). Celowość zajmowania się podmiotowością człowieka w roli zawodowej wynika i z tego, że w rolach tych jednostka podlega szczególnym koniecznościom. System różnorodnych konieczności i oczekiwań, zarówno nakazowych, jak i możliwościowych, z jakimi człowiek styka się w pracy zawodowej, ogranicza zdecydo-

wanie możliwości dokonywania wyborów. Dysponowanie swobodą wyboru ma wyraźnie właściwości personalizujące jednostkę, właściwości nadawania jej statusu podmiotowego. Szczególnie widoczne jest to w sytuacji pracy, która jest „[...] tworzeniem nowych wartości i przyczynia się do wzrostu naszego uczestnictwa w dobru, a zatem do wzrostu naszej doskonałości osobowej” (Pasterniak 2001). Ograniczenia możliwości dokonywania wyborów depersonalizują i uprzedmiotwiają jednostkę. Często doświadczenie podmiotowości w sytuacji pracy przedstawia się poprzez ukazanie stresorodnych sytuacji, gdzie równowaga podmiotowość–uprzedmiotowienie ulega zaburzeniu. Sytuacje takie nazywamy sytuacjami trudnymi lub kosztorodnymi (Balawajder, Otrębska 1988; Kofta 1989). Autorzy, wśród wielu takich sytuacji, najczęściej wymieniają:

- otrzymywanie zadań przekraczających poziom kompetencji zawodowych pracownika,
- nakładanie na pracownika odpowiedzialności, nie delegując stosownej władzy,
- ograniczanie inicjatywy pracownika,
- stosowanie wobec pracownika niejednoznacznych kryteriów oceny,
- brak respektowania uprawnień zawodowych pracownika lub ograniczanie możliwości ich egzekwowania,
- wymaganie przestrzegania niezyciowych, nierealistycznych reguł, zasad lub przepisów,
- brak konsekwencji w tym, co zwierzchnicy zlecają pracownikowi do wykonania lub wręcz brak logiki w tych zaleceniach,
- brak możliwości wykazania się posiadanymi kwalifikacjami i możliwościami zawodowymi.

Badania wykazują, że pełnienie roli zawodowej w warunkach stawiania człowiekowi pewnych wymagań, będących w sprzeczności z jego osobistymi standardami bądź w warunkach niezgodności jego wymagań i oczekiwań w stosunku do presji, reakcji z zewnątrz – ogólnie – w sytuacjach osobowościowego konfliktu roli, spotyka się z wysoką nieakceptacją. Są to warunki nakłaniające do określonych zachowań „wbrew sobie”, do zachowań, których autorstwo leży poza działającą jednostką i jako takie stanowią wyraźne ograniczenie doświadczenia podmiotowości (Bańka 1992). Reasumując ten wątek można stwierdzić, że człowiek w sytuacji pracy chce wiedzieć, czego się od niego oczekuje i to w miarę precyzyjnie. Jak wynika z badań, szczególną wartość ma wiedza dotycząca perspektyw oraz zakresu działania. Taki stan rzeczy może demotywować pracownika i osłabić jego aktywność, a wzma-

gać jedynie oczekiwania na dodatkowe informacje i drogowskazy (Daniecki 1983; Timoszenko 1992).

W pracy zawodowej, bez względu na zajmowane stanowisko czy wykonywane zadania, jak w każdej innej aktywności, człowiek może być przedmiotem popychanym przez bodźce, niesionym przez bieg wydarzeń lub manipulowanym przez innych, jak i podmiotem dążącym do określonych celów i odpowiedzialnym za to, co robi. Podmiotowość działań ludzkich w pracy zawodowej występuje dopiero wtedy, gdy czynności człowieka wynikają z jego autentycznych potrzeb i zainteresowań. Te działania powinny powodować pojawienie się zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych gratyfikacji – motorów działania. Pełnią one rolę wzmocnień w stosunku do określonych zachowań.

Bycie traktowanym podmiotowo nakłada na pracowników ciężar współodpowiedzialności za zakład, za jego mienie oraz, co najważniejsze, za jakość wykonywanej pracy. Ta z pozoru bardzo pozytywna i kreatywna sytuacja rodzi jednak czasami rezygnację z bycia podmiotem w procesie pracy. Pracownik sam dąży do tego, aby występować w roli przedmiotu wykorzystywanego w procesie produkcji lub świadczenia usługi. Z pozoru jest to sytuacja wygodna zarówno dla pracodawcy, jak i pracownika. Doprowadza ona jednak do bardzo niebezpiecznej bierności, niechęci, braku zaangażowania, a to, jak już wcześniej wykazano, w prosty sposób wpływa na efektywność procesu pracy indywidualnej i zespołowej.

Praca zawodowa jest formą aktywności człowieka, której poświęca on znaczną część swego dorosłego życia. To, w jaki sposób pracownik jest traktowany w swoich relacjach w zakładzie pracy ma ogromne znaczenie dla jego życia pozazawodowego. Wpływa nie tylko na psychiczny komfort jego życia, ale także odzwierciedla się w relacjach społecznych. W dobre chęci uzyskania jak największego zysku jak najmniejszym kosztem, pozytywnym jest, że pracodawcy coraz częściej postrzegają pracowników nie tylko jako element strategii mający wykazywać się efektywnością równą 100%, ale jako ludzi mających swoje potrzeby, osobowość, temperament, ludzi takich samych, jakimi są właściciele firm.

Firmy międzynarodowe w Polsce w erze postindustrialnej

Postęp naukowo-techniczny był od wieków nieodłącznym elementem, który stymulował różnorodne zmiany, jakie dokonywały się w koncepcjach organizowania gospodarki, najpierw poszczególnych krajów, następnie w wymiarze globalnym. Ekonomisci przedstawiając kształtujące naszą cywilizację osiągnięcia w dziedzinie techniki i nauki zwracają uwagę na coraz to większy

zakres zmian, przy coraz to szybszym ich tempie (Toffler, Schumpeter, Kondratiew).

W drugiej połowie XX wieku najpierw Japonia, następnie Stany Zjednoczone i pozostałe wysoko rozwinięte kraje zaczęły przechodzić w niektórych sferach swojego życia gospodarczego, do epoki nazwanej później postindustrialną. Prawie wszystkie dziedziny naszego życia zostały zrewolucjonizowane przez dynamiczną ekspansję nowych technologii telekomunikacyjnych i informatycznych. Proces rozwoju tych technologii powoduje dalekosiężne zmiany w sferze gospodarki, zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. Naturalnym procesem wynikającym z postępu rewolucji informatycznej i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy jest pojawienie się nowej formy funkcjonowania społecznego. Od końca lat 60. XX wieku używano wielu określeń, aby nazwać zbliżające się zmiany. Pojawiały się takie określenia jak „samotny tłum”, „rewolucja organizacyjna”, „społeczeństwo postprzemysłowe”, „społeczeństwo usług”, „globalna wioska”, „trzecia fala” czy „społeczeństwo sieciowe”. Ostatecznie przyjęto jednak wprowadzony w Japonii przez Tadeo Umesamo termin „społeczeństwo informacyjne”. Społeczeństwo informacyjne nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania się, lecz środki te są podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródła utrzymania większości społeczeństwa. Kluczowe znaczenie w gospodarce odgrywa produkt cyfrowy i usługa cyfrowa. Podstawowy zasób to wiedza powstała na skutek przetworzenia zbioru informacji. Dostęp do informacji, możliwość swobodnego (interaktywnego) dostępu do danych i ich wymiany, możliwość dokonywania rozmaitych transakcji na odległość, połączenia się i komunikowania w dowolnej chwili, z dowolnie wybranego miejsca czy oferowania usług, dostępu do rozrywki w zależności od indywidualnych zainteresowań i potrzeb to główne wyznaczniki funkcjonowania jednostki w społeczeństwie postindustrialnym.

Społeczeństwo informacyjne dąży do stanu, w którym wysoko rozwinięta technika informatyczna będzie dominować we wszystkich sferach działalności człowieka. Będzie to sprzyjać sprawnemu, szybkiemu przekazywaniu ogromnej ilości informacji traktowanej jako zasób produkcyjny. W społeczeństwie industrialnym uniwersytety uczyły, jak wykorzystywać wiedzę. W społeczeństwie informacyjnym powinny uczyć, jak tworzyć wiedzę. Według Bella społeczeństwo postindustrialne charakteryzuje się:

- dominacją sektora usług w gospodarce, rozwojem czwartego (finanse, ubezpieczenia) i piątego sektora (zdrowie, oświata, nauka),
- dominacją specjalistów i naukowców w strukturze zawodowej,
- wzrostem znaczenia wiedzy teoretycznej jako źródła innowacji i polityki,

- dążeniem do kontroli społecznej nad rozwojem technicznym,
- tworzeniem technologii intelektualnych jako podstawy podejmowania decyzji politycznych i społecznych (Goban-Klas 1999).

Rewolucja informatyczna przebiega w centrach naukowo-badawczych, w biurach projektowych i uniwersytetach, a dopiero jej efekt końcowy wpływa na transformacje w sferze produkcyjnej. Na tym etapie rozwoju produkcji zmiany dokonują się w sferze koncepcyjnej produktu, a nie w procesie wytwarzania. Jednym z podstawowych czynników warunkujących sprawne funkcjonowanie nowoczesnego społeczeństwa postindustrialnego jest z jednej strony baza naukowo-badawcza, a z drugiej zdolność każdej organizacji społecznej do pełnego rozwoju naukowo-badawczego. Podstawą przemian społecznych, różnorodnych strategii podejmowanych przez członków społeczeństwa stają się wiedza i informacje. Są one tym samym, czym dla społeczeństwa industrialnego – kapitał i praca. Nowoczesne technologie informatyczne stawiają przed jednostką jako potencjalną siłą roboczą, ogromne wyzwania. Jednym z najważniejszych problemów towarzyszących zmianom w gospodarce są przeobrażenia dokonujące się na rynku pracy. Wpływ rewolucji naukowo-technicznej na jakość pracy można odczuć we wszystkich dziedzinach gospodarki. Proces ten jest złożony. Wiele lat temu dzięki postępowi technicznemu w rolnictwie zredukowana została siła robocza zaangażowana bezpośrednio w produkcję rolną. Ogromna liczba bezrobotnych pracowników rolnych została bez trudu wchłonięta przez rozwijający się przemysł. Obecnie przeżywamy okres rozwoju sektora usługowego. Niestety, doświadczenia ostatnich lat pokazują, że nie powtórzy się scenariusz z początków ery industrialnej. Sfera usług (oświata, służba zdrowia, programy opieki społecznej) także uległa i nadal ulega automatyzacji i informatyzacji. Maszyny, najczęściej w postaci komputerów, zastępują pracę kilku lub kilkunastu osób. Wraz z postępem naukowo-technicznym nabiera ważności inna cech charakteryzująca pracę wykonywaną przez człowieka – jego kwalifikacje. W wyniku postępu niektóre zajęcia są eliminowane, inne wymagają przekwalifikowania pracownika, jeszcze inne węższych kwalifikacji. W niektórych przypadkach polepszają się fizyczne warunki pracy, w innych natomiast występują problemy związane ze zwiększoną izolacją pracownika, zaostrzeniem nadzoru lub odmiennym rytmem pracy. Postman pisze, że: „[...] nowe technologie zmieniają strukturę naszych zainteresowań: sprawy, o których myślimy. Zmieniają charakter naszych symboli: nasze narzędzia myślenia. Zmieniają też naturę naszej społeczności; arenę, na której rozwija się nasza myśl” (Postman 1995). Rifkin zaś twierdzi, że ta sama technologia, która dla jednych będzie źródłem pozytywnych zmian, dla innych, zwłaszcza

dla robotników produkcyjnych i przedstawicieli tradycyjnych usług będzie źródłem frustracji, depresji oraz wzrastającego bezrobocia technologicznego (Rifkin 2001).

Zmiany, o których mówimy osiągają nie tylko wymiar w skali lokalnej (mikro), ale i globalnej (makro). Szeroko zakrojona rewolucja technologiczna zmierza przede wszystkim do:

- wprowadzenia zmian głównie w systemie organizowania pracy (zarządzanie wiedzą, nieformalne mechanizmy kontroli, systemy *just-in-time*),
- pojawiania się nowych form zatrudnienia (telepraca, *outsourcing*),
- zmiany treści dotychczas istniejących form zatrudnienia (więcej zatrudnienia w niepełnym wymiarze czasu oraz pracy na własny rachunek),
- ograniczenia pracy ludzkiej (z reguły prostej, łatwej, powtarzalnej, zrutynizowanej, ale często i żmudnej lub niebezpiecznej).

Przedstawiciele nauki, biznesu i polityki toczą debaty nad wizją nowego społeczeństwa informacyjnego i miejsca pracy w nim. Znaczna grupa badaczy (m.in. Rifkin, Porter) roztacza wizję usuwania czynnika ludzkiego z organizacji pracy poprzez nowe technologie. Rifkin nazywa to „końcem pracy”, Porter, z kolei, „odtrudnianiem rynku pracy”. Rifkin dalej twierdzi, iż „[...] rewolucja informatyczna przenikająca wszystkie gałęzie gospodarki powodując ich automatyzację, restrukturyzację, nie stwarza nowych sektorów zdolnych wchłonąć masy zwalnianych pracowników, tak jak to miało miejsce w epoce przemysłowej. Stworzone przez nowoczesną gospodarkę miejsca pracy nie będą w stanie dać zatrudnienia stale wzrastającej liczbie bezrobotnych” (Rifkin 2001).

W sferze nowych miejsc pracy pozytywnym zjawiskiem jest rozwój sektora naukowo-badawczego. Specjaliści w tym obszarze wywodzą się z kręgów nauki, inżynierii, zarządzania, doradztwa podatkowego i finansowego, edukacji, marketingu, szeroko ujętych środków przekazu informacji czy rozrywki, projektowania, architektury. Wynika to z bardzo szybkiego rozwoju nowego sposobu organizowania życia ekonomicznego, jakim jest gospodarka oparta na wiedzy. Kukliński definiuje gospodarkę opartą na wiedzy jako gospodarkę bezpośrednio bazującą na produkcji, dystrybucji i wykorzystaniu wiedzy i informacji. Wiedza jest rozumiana w tym ujęciu jako produkt oraz jako czynnik napędzający wzrost gospodarczy. Za cechę najważniejszą gospodarki opartej na wiedzy uznaje on rosnące znaczenie globalizacji, technik informatycznych, a nade wszystko rozwoju nauki i wiedzy, jako leżących u podstaw zmian zachodzących w gospodarce (Kukliński 2001). Pojęcie wiedzy w tym rozumieniu definiuje dokładniej Drucker. Uważa on, że wiedza nie mieści się w książkach, bankach danych, programach kom-

puterowych. To wszystko to tylko informacje. Prawdziwa wiedza jest zawsze związana z osobą, jest przez nią przenoszona, tworzona, uzasadniana i doskonałona, stosowana, nauczana i przekazywana innym osobom i wykorzystywana przez osobę w dobrych lub złych celach (Drucker 2001). Coraz większa konkurencja, polegająca na tworzeniu oraz wprowadzaniu na rynek innowacji, wymaga ciągłego podnoszenia swoich kompetencji i tworzenia oraz przyswajania nowej wiedzy. Państwo zmuszone do umożliwiania swoim obywatelom zdobywania nowej wiedzy musi podnosić wydatki na edukację, badania i rozwój oraz tworzyć elastyczne uwarunkowania dotyczące pracy. Liczba specjalistów zatrudnionych w nowych działach gospodarki opartej na wiedzy będzie niewątpliwie stale wzrastać. Jednak i tak nie będzie można jej porównać z ogromem ofiar bezrobocia technologicznego. Wiedza staje się podstawowym kapitałem, który zapewnia ogromną przewagę nad konkurentami. Spada tym samym znaczenie przedstawicieli zarządów i inwestorów. Muszą oni podzielić się posiadaną władzą z pracownikami, których kreatywność, wiedza i wysokie kwalifikacje stymulują rozwój gospodarek i społeczeństw informacyjnych. Sukces na rynku zaczyna być zależny od prawa do własności intelektualnej, a nie od posiadanych środków finansowych. Nowa epoka postindustrialna, której powodzenie uzależnione jest od dobrze wyszkolonych (zgodnie z najnowszymi, światowymi standardami) pracowników, wysoko kwalifikowanych, elastycznych wobec globalnego rynku pracy, zdolnych do adaptacji w zmieniających się warunkach, powoduje wyniesienie na szczyty hierarchii społeczno-zawodowej ekspertów, którzy stają się „nową arystokracją społeczną globalnej gospodarki” (Rifkin 2003).

Istotnym z punktu widzenia pedagogiki jest też fakt, na który zwracają uwagę A. Bogaj i S. Kwiatkowski. Według tych autorów procesom globalizacji „[...] towarzyszy narastająca fala prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych, fascynacja zasadą ‘mieć’, atrofia uczuć wyższych, utrata wrażliwości moralnej, ‘wypieranie’ ze szkoły, w tym głównie ze szkoły zawodowej kultury książki, kultury literackiej i estetycznej, wreszcie nazbyt powolny proces odradzania się w społeczeństwie polskim etosu pracy i wartości z nim związanych (odpowiedzialność, samodzielność, rzetelność, innowacyjność, itp.)” (Bogaj, Kwiatkowski 2006).

W gospodarce polskiej nie wykształciły się charakterystyczne dla gospodarek Stanów Zjednoczonych i innych wysoko rozwiniętych krajów znamiona epoki przemysłowej. W okresie transformacji ustrojowej na aktywizację ekonomiczną wynikającą z ewolucji technologicznej nałożyły się, często skomplikowane procesy polityczno-ekonomiczne (m.in. prywatyzacja,

decentralizacja, spadek znaczenia klasy robotniczej). Jednocześnie zaczęły na polskim rynku funkcjonować firmy międzynarodowe. Przeniosły one własne wzorce, zarówno w sferze technologii produkcji lub świadczenia usług, jak i organizacji pracy. W szybkim tempie firmy te stały się liderami we wprowadzaniu gospodarki polskiej w sferę ekonomii postindustrialnej. W owych firmach, działających na terenie Polski, nastąpił przyspieszony re-engineering procesów produkcji i dystrybucji produktów oraz usług. Jeśli firma międzynarodowa przejmowała polskie przedsiębiorstwo, następowało z reguły dostosowanie jego struktury organizacji do wymogów informatyki. Dokonywano likwidacji niektórych szczebli tradycyjnego zarządzania, spłaszczając pionowo zhierarchizowaną formę przepływu informacji i decyzji, zawężano kategorie zadań roboczych, tworzono zespoły roboczo-projektowe, szkolono personel na różnych poziomach kwalifikacji, skracano i upraszczano procesy produkcji i dystrybucji oraz administracji. Często wiązało się to, niestety, z grupowymi zwolnieniami pracowników lub potrzebą ich przekwalifikowania dla wymogów nowego pracodawcy.

Obecnie następuje ciągły przyrost liczby podmiotów gospodarczych z udziałem kapitału zagranicznego. W roku 2003 wynosił on 2,9%, w 2004 – 6,1%, a w 2005 – 7,2%, co stanowi ilość ponad 1500 nowych jednostek w skali roku. W ostatnich latach najczęściej spółek z udziałem kapitału zagranicznego podjęło działalność związaną z handlem i naprawami, przetwórstwem przemysłowym oraz obsługą nieruchomości i firm. Coraz częściej w całej zbiorowości spółek z udziałem kapitału zagranicznego dominują firmy należące w większości lub w całości do inwestorów zagranicznych (ok. 60% wszystkich spółek).

Podobne tendencje widać także, kiedy analizujemy wysokość kapitału inwestowanego w omawiane podmioty gospodarcze. Przyrost inwestowanego kapitału zagranicznego przewyższa przyrost kapitału krajowego.

Wzrost liczbowy możemy zauważyć także analizując poziom zatrudnienia w firmach międzynarodowych. W podmiotach tych pracowało w 2003 r. 1 012 tys. osób. W 2004 r. nastąpił wzrost o 8,7%. Większość ogółu osób zatrudnionych w omawianych podmiotach pracuje w firmach o liczbie pracowników powyżej 250 osób (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej 2004).

Zjawiskiem zauważalnym na rynku pracy jest coraz większa gotowość firm międzynarodowych do zatrudniania w Polsce wysoko wykwalifikowanych specjalistów-menedżerów i tworzenia im dogodnych warunków pracy i rozwoju. Nie bez znaczenia są tutaj wzorce przenoszone przez zagranicznych właścicieli lub inwestorów z macierzystych rynków pracy.

Firmy międzynarodowe w województwie lubuskim

Województwo lubuskie, ze względu na swoje położenie geograficzne stanowi atrakcyjny teren mogący sprzyjać ekspansji firm międzynarodowych. Do głównych zalet tego obszaru należą:

- gęsta sieć drogowa i kolejowa, liczne przejścia graniczne (drogowe, kolejowe oraz rzeczne) umożliwiające szybki transport towarów i usług,
- bliskość dużych rynków w innych krajach Unii Europejskiej,
- liczne instytucje oraz firmy usługowe aktywnie wspierające biznes oraz współpracę gospodarczą z sąsiednimi krajami,
- dynamiczny rozwój sektora prywatnego,
- możliwość dostaw gazu z lokalnych zasobów i gazociągów tranzytowych,
- czyste środowisko sprzyjające rozwojowi turystyki i przedsiębiorstw agroturystycznych.

Powyższe czynniki przyczyniły się do większego niż w innych województwach zainteresowania inwestorów zagranicznych rozwijaniem swojej działalności w województwie lubuskim. Według danych GUS pod koniec 2006 roku w województwie lubuskim było około 105 tysięcy podmiotów gospodarczych. Spośród nich około 2500 charakteryzowało się udziałem kapitału zagranicznego. Do grupy najważniejszych inwestorów, którzy zainwestowali ponad 1 milion USD w Polsce należą przedstawiciele takich sektorów gospodarki, jak: przetwórstwo drzewne (Krono-Holding AG), przemysł motoryzacyjny (Volkswagen AG), elektroniczny (Siemens SG), metalowy (Henschel Engineering N.V.), papierniczy (Kappa Packaging), rolno-spożywczy (Podravka).

W związku z istniejącymi w światowej ekonomii tendencjami, także na stosunkowo młodym rynku polskim, firmy międzynarodowe inwestujące w naszym kraju, to przede wszystkim firmy handlowe i usługowe. Najczęściej opierają one swoją działalność na nowoczesnych technologiach informacyjnych. Wraz z ogólnym wzrostem gospodarczym następuje ciągły przyrost obrotów i zysków tych firm, co w naturalny sposób przekłada się na wzrost poziomu zatrudnienia.

Menedżerowie w firmach międzynarodowych

Rozwój firm międzynarodowych i ciągły wzrost poziomu zatrudnienia polskich menedżerów zbiegają się ze stale utrzymującym się na wysokim poziomie zjawiskiem emigracji kadry menedżerskiej średniego i wyższego szczebla (tzw. „drenaż mózgow”). Specjaliści zajmujący się rekrutacją w firmach mię-

dzynarodowych działających na terenie Polski stają przed zadaniem właściwego zmotywowania potencjalnych pracowników do podjęcia pracy w ich przedsiębiorstwie.

Najważniejszym z wymienianych przez menedżerów firm międzynarodowych środkiem motywowania w organizacjach są płace. Jest to także ważny czynnik mogący powstrzymać młodych menedżerów przed emigracją w celach zarobkowych. Firmy międzynarodowe mają tę przewagę nad nowo powstającymi zakładami w Polsce, iż ich systemy płacowe zostały wielokrotnie już sprawdzone w różnorodnych warunkach w innych krajach. Podkreślić należy fakt, że mija już początkowy okres, w którym inwestorzy zagraniczni jako jeden z powodów rozwijania swojej działalności w Polsce wymieniali możliwość taniego zatrudnienia dobrze wykształconej kadry menedżerskiej. Proces globalizacji rynku pracy i prawie zupełnie uwolniony rynek pracy w Unii Europejskiej pozwalają polskim menedżerom na porównanie proponowanych im płac z wynagrodzeniami oferowanymi menedżerom na podobnych stanowiskach w innych krajach. Nie bez znaczenia jest też fakt wysokiego poziomu wykształcenia i przygotowania zawodowego polskich menedżerów, co stawia ich w wygodnej sytuacji na konkurencyjnym rynku pracy. Niektóre firmy międzynarodowe (np. firmy informatyczne) wprowadziły zasadę równości wynagradzania pracowników zajmujących podobne stanowiska w różnych krajach.

Kolejnym, choć nie mniej ważnym środkiem motywowania są dodatkowe korzyści wynikające z zatrudnienia w danej organizacji. Fakt, iż pracodawcą jest firma międzynarodowa stanowi dodatkowy, atrakcyjny element w postaci szerokiej gamy zagranicznych wyjazdów służbowych i szkoleń. Dla wielu pracowników, szczególnie młodych, czynniki te świadczą o atrakcyjności danej firmy. Organizacja natomiast wykorzystuje ten fakt, stawiając pracownika w roli członka „międzynarodowej rodziny” złączonej wprowadzaniem w życie tej samej misji bez względu na kraj prowadzonej działalności. Często jest to misja narzucona pracownikom, a nie ich przekonania i reprezentowane wartości.

Z analizy wypowiedzi menedżerów już pracujących, a także absolwentów wyższych uczelni można wyciągnąć wniosek, iż firmy międzynarodowe, szczególnie o charakterze korporacyjnym są najbardziej pożądanym pracodawcą w Polsce. Większość młodych ludzi marzy o pracy w międzynarodowych korporacjach, która jawi się w ich opiniach jako prestiżowa i nierozwalnie związana z sukcesem, wysoką pensją i licznymi innymi profitami. Jednak rzeczywisty obraz pracodawcy odbiega często od wizji rozpościeranej przed przyszłymi pracownikami. Szczególnie jest to odczuwalne w dużych międzynarodowych korporacjach. Występuje tutaj daleko posunięta

kontrola pracowników bez względu na zajmowane stanowisko. Związane z wykonywaną działalnością środki komunikacji i transportu (samochody służbowe, telefony, komputery, systemy nawigacji satelitarnej) są niewątpliwie dodatkową gratyfikacją, świadczącą o wysokiej atrakcyjności stanowiska menedżerskiego. Dla pracodawcy są jednak często tanią możliwością sprawowania pełnej kontroli, nie tylko zawodowej aktywności swoich pracowników, ale także ich życia pozazawodowego. Miejsca pracy dzielone są coraz częściej na ograniczone kartami magnetycznymi strefy dostępu, monitorowane przez systemy kamer. W opinii menedżerów ogranicza to znacznie ich niezależność, a nawet narusza ich poczucie intymności i prawo do prywatności.

Innym zjawiskiem charakterystycznym dla polskiego rynku pracy są ograniczenia wynikające ze zbytnej wagi przywiązywanej do hierarchii stanowisk menedżerskich w firmach. Niesie to za sobą niejednokrotnie potrzebę wykonywania poleceń osób niekompetentnych, zasiadających w różnego rodzaju gremiach (radach nadzorczych) sprawujących kontrolę nad działalnością firm. Ograniczenia te pogłębiają się jeszcze bardziej, gdy w firmie źle działa system przepływu informacji, zarówno „z góry w dół” (np. informacje o podejmowanych decyzjach), jak też „z dołu do góry” (np. możliwość poddania w wątpliwość efektywności działań podejmowanych przez przełożonych). Dla dostrzegania indywidualnych cech pracowników nie bez znaczenia jest rozmiar zakładu pracy. Pracownicy dużych korporacji często podkreślają, że nie mają na nic wpływu, często towarzyszy im poczucie bezsensu tego, co robią, wielokrotnie nie widzą efektów swojej pracy. O pojawiających się efektach końcowych swojej pracy nie są informowani. W wielu korporacjach ważny jest wynik całości, a nie indywidualny człowiek.

Praca w małej lub średniej firmie o charakterze międzynarodowym usytuowanej w regionie przygranicznym sprzyja rozwijaniu osobistych kontaktów pomiędzy pracownikami a pracodawcami. Pracownicy małych i średnich firm czują się bardziej spełnieni zawodowo od tych, którzy pracują w wielkich korporacjach. Odpowiednie zachęcenie menedżerów do podjęcia lub utrzymania zatrudnienia w małej lub średniej firmie międzynarodowej wymaga jednak znalezienia takiego systemu motywacyjnego, aby jego indywidualne poczucie podmiotowego traktowania było ważnym czynnikiem wpływającym na jego decyzje.

Województwo lubuskie, mimo że posiada ogromne możliwości rozwoju małych i średnich firm międzynarodowych zatrudniających wysokiej klasy menedżerów, charakteryzuje się nie w pełni wykorzystanym potencjałem w tym sektorze. Znaczenie tutaj odgrywają inne czynniki, często natury politycznej lub organizacyjnej.

Współczesne wymogi globalnego rynku pracy stawiają przed firmami potrzebę zmiany priorytetów świadczących o ich atrakcyjności jako potencjalnego pracodawcy. Polscy menedżerowie coraz częściej poszukują pracodawców, którzy stworzą im właściwe warunki do rozwoju ich indywidualności. Ten rozwój natomiast w naturalny sposób przekłada się na rozwój firmy jako całości i na wzrost wymiernych korzyści zarówno dla pracownika, jak i pracodawcy.

Literatura

- ADAMIEC M. (1992), Podmiotowość – formy i zmiany, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- BALAWAJDER K. (1992), Między zależnością człowieka od innych a autonomią – przyczyny konfliktów interpersonalnych, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- BAŃKA D. (1992), Wybory zachowań w warunkach ograniczania podmiotowości człowieka w pracy zawodowej, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- BOGAJ A., KWIATKOWSKI S.M., RED. (2006), Szkoła a rynek pracy, Warszawa 2006.
- CICHOCKI R. (2007), Podmiotowość w społeczeństwie, Poznań 2003.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., DUDZIKOWA M. (2007) Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty, Tom I, Gdańsk.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2006), Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka, Gdańsk.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (1995), Między dostosowaniem a zmianą. Elementy pedagogiki emancypacyjnej, Szczecin.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (1999), Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna, [w:] Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz.
- DRUCKER P.F. (2001), The age of discontinuity. Guidelines to our changing society, London.
- EVANS J. (1987), Człowiek i jego miejsce pracy, [w:] Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego, Warszawa.
- GLISZCZYŃSKA X. (1983), Człowiek jako podmiot życia społecznego, Warszawa.

- GOBAN-KLAS T. (2002), *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa.
- GÓRNIOWICZ J. (1997), *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn.
- GURYCKA A., RED. (1989), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- HATCH M.J. (1997), *Organization theory*, Oxford.
- KOFTA M. (1989), *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa.
- KOŁODKO G.W. (2002), *Globalizacja a transformacja. Iluzje i rzeczywistość*, Warszawa.
- KORZENIOWSKI K., ZIELIŃSKI R., DANIECKI W. (1983), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- KUNDERA E., RED. (2004), *Słownik historii myśli ekonomicznej*, Kraków.
- KUKLIŃSKI A. (2001), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla Polski*, Warszawa.
- OBUCHOWSKI K. (1977), *Autonomia jednostki a osobowość*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, (Reykowski J., Owczynnikowa O.W., Obuchowski K.), Wrocław 1977.
- OSIŃSKI J., RED. (2001), *Globalna gospodarka – lokalne społeczeństwa*, Warszawa.
- OWCZYNNIKOWA O. W., OBUCHOWSKI K. (1977), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław.
- PALKA S., RED. (1998), *Orientacje w metodach badań pedagogicznych*, Kraków.
- PASTERNAK W. (2001), *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań.
- POLSKA w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport powstały w ramach Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002.
- PORTER A. (1997), *Zmiany w zatrudnianiu, czyli odtrudnienie*, [w:] *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewaluacji i prognozy*, red. L. Zacher, Warszawa.
- POSTMAN N. (1995), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa.
- PSYCHOLOGICZNE problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy, t. 10(19).

- RATAJCZAK Z., RED. (1992), *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, Katowice.
- RATAJCZAK Z., BAŃKA A., TURSKA E. (2006), *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Katowice.
- RIFKIN J. (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław.
- RIFKIN J. (2003), *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wrocław.
- ROLA podmiotów z udziałem kapitału zagranicznego w rozwoju polskiej gospodarki. Raport Departamentu Analiz i Prognoz Ekonomicznych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej 2004, Warszawa.
- SCHUMPETER J.A. (1991), *Economics and Sociology of Capitalism*, London.
- SCHUMPETER J.A. (1954), *History of economic analysis*, Harvard.
- SECOMSKI K. (1987), *Przedmowa, [w:] Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego*, Warszawa.
- TIMOSZENKO J. (1992), *Zagrożenie podmiotowości podwładnych w sytuacji kierowania, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- TOFFLER A. (1985), *Previews and premises*, New York.
- TOFFLER A. (1998), *Szok przyszłości*, Poznań.
- TOMASZEWSKI T. (1996), *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa.
- TOMASZEWSKI T. (1975), *Człowiek jako podmiot, człowiek jako przedmiot, [w:] Reykowski J., Owczynnikowa O.W., Obuchowski K., Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Warszawa.
- WOŁK Z. (2000), *Kultura pracy*, Sulechów.
- ZAORSKA A. (2002), *Zmiany w procesie globalizacji a uczestnictwo krajów Europy Środkowej*, Szczecin.
- ŻUKOWSKI P. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi ze szczególnym uwzględnieniem jego podstawowych modeli, [w:] Czynniki determinujące aktywność zawodową pracowników*, red. B. Pietrulewicz, Zielona Góra.

Andrzej Zygałło

**FEELING OF SUBJECTIVITY
OF INTERNATIONAL FIRMS MANAGERS
IN THE LUBUSKIE PROVINCE**

Abstract

The main task of this article is to show the dilemmas and limitations related to the individual feeling of subjectivity represented by managers of international firms. A better development of small and medium international firms in the Lubuskie region may create good work conditions for well educated Polish managers.

They demand not only well paid jobs, business cars and mobile telephones. They have to feel they are treated as individuals. The conditions of work created for them should help them to achieve their own success as well as profit both for the firm and for them.

Dorota Pilecka

INSTYTUCJONALNE PORADNICTWO ZAWODOWE NA PRZYKŁADZIE GORZOWA WIELKOPOLSKIEGO

Rozważania wstępne

Początki instytucjonalnego poradnictwa zawodowego sięgają XIX wieku, gdy gwałtowny rozwój przemysłowy wpłynął na tworzenie tego typu placówek. Niemniej jednak geneza poradnictwa zawodowego sięga starożytności, kiedy to wybitni uczeni głosili teorie dotyczące wzorów osobowych czy odpowiedniego wykonywania powierzonych obowiązków wynikających z pełnionej roli społecznej lub zawodowej. Poradnictwo zawodowe¹ rozumiane jest jako wspólna praca doradcy zawodowego i klienta w celu pogłębienia wiedzy klienta na temat samego siebie oraz świata pracy. Jest to proces, który opiera się na udzieleniu pomocy niedoświadczonym osobom poprzez dokonanie przeglądu i oceny zdobytych kwalifikacji w celu sporządzenia realistycznego planu zawodowego; dostarczaniu pomocy w zakresie usług zwiększających szanse zatrudnienia jednostki, np. dalsze kształcenie, szkolenia, rehabilitacja; pomocy doświadczonym pracownikom, którzy chcą lub muszą dokonać zmiany zawodu lub miejsca zatrudnienia, a także pomocy pracownikom, którzy napotykają trudności w uzyskaniu, utrzymaniu zatrudnienia lub awansowaniu poprzez analizę potencjalnych zawodowych i osobistych przyczynowych trudności.

Celem tego artykułu jest przedstawienie placówek poradnictwa zawodowego funkcjonujących na terenie Gorzowa Wielkopolskiego. Do analizy wykorzystuję materiał badawczy uzyskany podczas prowadzenia badań empirycznych realizowanych w ramach przygotowywania pracy magisterskiej². Wykorzystaną metodą badawczą była metoda monograficzna; „*monografia* (gr.) – to praca naukowa przedstawiająca szczegółowe (wszechstronne) opracowanie jednego wybranego zagadnienia (poglądu, procesu) z zakresu określonej dziedziny lub dyscypliny naukowej (...) Poświęcona może być

¹R. LAMB, *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Warszawa 1998, s. 13.

²*Organizacja poradnictwa zawodowego w warunkach średniego miasta na przykładzie Gorzowa Wielkopolskiego*, praca magisterska pod kierunkiem dr. hab. prof. UZ Zdzisława Wołka, czerwiec 2007.

opisowi zjawiska, procesu, przedmiotu lub działalności indywidualnej człowieka”³. Podstawową techniką badawczą jaką zastosowałam był wywiad, którego kwestionariusz zawierał ok. 20 pytań otwartych. Przy czym warto pamiętać, iż „przeprowadzanie rozmowy i wywiadu odbywa się zawsze w bezpośrednim i bliskim kontakcie z badanymi oraz zazwyczaj z każdym z nich oddzielnie. [...] wywiad uważa się za wymianę myśli ściśle ukierunkowaną przez osobę odpowiedzialną za jego przeprowadzenie”⁴. Dobór placówek do badań opierał się na doborze instytucji zatrudniających doradców zawodowych, instytucji na które wskazuje Ustawa z dn. 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz placówkach funkcjonujących w strukturach systemu szkolnictwa bądź świadczące usługi w ramach projektów współfinansowanych przez Europejski Fundusz Społeczny w zakresie świadczenia usług poradnictwa zawodowego. Cennym źródłem informacji o placówkach były moje wcześniejsze doświadczenia i zainteresowania, w tym wykorzystanie osobistych kontaktów z wieloma doradcami zawodowymi. Niezwykle ważne było systematyczne śledzenie sytuacji na gorzowskim rynku pracy, tworzenia nowych placówek oraz wdrażania działań w zakresie poradnictwa zawodowego. Przedstawię poszczególne placówki, wskazując na genezę ich powstawania, świadczone usługi, wykorzystywane metody i formy pracy, a także przedstawię sylwetkę doradcy zawodowego. Szczególną uwagę koncentruję na opisie współpracy, wzajemnej wymiany informacji pomiędzy poszczególnymi placówkami.

Przyjęte definicje i zagadnienie poradnictwa instytucjonalnego

W swojej pracy przyjmuję definicję zaproponowaną przez Komisję Europejską i Bank Światowy. Poradnictwo zawodowe to „usługi i czynności mające na celu pomoc jednostkom w każdym wieku, dowolnym momencie życia, w podejmowaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w zarządzaniu ich rozwojem zawodowym. Z tego typu usług można korzystać w szkołach, na wyższych uczelniach, instytucjach kształcenia, w publicznych służbach zatrudnienia, w miejscu pracy, w instytucjach pozarządowych i prywatnych. Czynności związane z poradnictwem zawodowych mogą mieć charakter pracy indywidualnej bądź grupowej, przeprowadzanej bezpośrednio z klientem lub na odległość (w tym linie pomocy telefonicznej

³J. APANOWICZ, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*, Warszawa 2005, s. 66.

⁴M. ŁOBOCKI, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 253-254.

i serwisy internetowe). Wspomniane czynności to dostarczanie informacji edukacyjno-zawodowej (w postaci drukowanej, komputerowej i innej). Stosowanie narzędzi służących do oceny bądź samooceny, przeprowadzanie rozmów doradczych, stosowanie programów edukacyjnych na temat planowania rozwoju zawodowego (pomocnym jednostkom w rozwoju samowiedzy, wiedzy na temat możliwości i szans zawodowych oraz umiejętności zarządzania własnym rozwojem zawodowym), organizowanie staży i praktyk (stwarzając możliwość wypróbowania danej opcji, zanim podjęta zostanie ostateczna decyzja), realizację programów rozwijających umiejętności szukania pracy, a także usług wspomagających przejście do następnego etapu (np. ze stanu bezrobocia w zatrudnienie)⁵. W odniesieniu do tej definicji wskazują poszczególne miejsca, placówki, w których realizowane są usługi w zakresie poradnictwa zawodowego. Przy czym warto pamiętać, że to właściwie „społeczeństwa przemysłowe wytworzyły sieć różnych instytucji, które ułatwiały życie, pozwalały przetrwać, zaspokajały potrzeby i wymogi stale zmieniającej się rzeczywistości”⁶. Pierwszą placówką poradnictwa zawodowego było Biuro Zawodów założone przez Franka Parsonsa 13 stycznia 1908 roku w Bostonie. On też sformułował pierwszą teorię dotyczącą wyboru zawodu, która zawiera trzy istotne elementy: wiedzę na temat pracy, wiedzę na temat siebie i wnioski wynikające z połączenia tych informacji⁷. W Polsce, jako jedna z pierwszych w roku 1907 utworzona została poradnia zawodowa w Poznaniu przy Miejskim Biurze Pośrednictwa Pracy⁸. „Znalezienie właściwych ludzi na właściwe miejsca było zadaniem politycznym, organizacyjnym i moralnym. Działalność poradnicza, mająca na celu owo poszukiwanie, prowadzona była w takiej rzeczywistości społecznej, w której zarówno zadania przypisane poszczególnym placówkom, jak ich lokata w społecznej strukturze były w miarę stabilne, dobrze zdefiniowane i powszechnie akceptowane”⁹. Dobrze rozwijało się także poradnictwo zawodowe w Polsce Ludowej, realizowane głównie przez Poradnie Wychowawczo-Zawodowe, szkoły zawodowe i zakłady pracy¹⁰. Dalszy intensywny rozwój placówek poradnictwa zawodowego w Polsce nastąpił po roku 1989. „Uruchomienie mechanizmów wolnorynkowych wywołało wiele zmian w gospodarce, przyczyniło się tak-

⁵A. WATTS, R. SULTANA, *Podręcznik wdrażania nowoczesnego poradnictwa kariery*, Wałbrzych 2005, s. 16.

⁶*Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra 2004, s. 15.

⁷A. STRUŻYNA, *Instytucjonalne doradztwo zawodowe*, Poznań 2005, s. 7.

⁸A. BAŃKA, *Zawodoznawstwo – doradztwo zawodowe – pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 35.

⁹D. KUR, *Rodowód polskiego poradnictwa zawodowego*, [w:] *Podręcznik szkolnego doradcy zawodowego*, W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska, Warszawa 2005, s. 41.

¹⁰S. SZAJEK, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989, s. 16-30.

że do powstania zjawiska bezrobocia. Zmiany te spowodowały konieczność dokonywania analizy rynku, zatrudnienia, charakteru pracy, a także poznawania indywidualnych możliwości, predyspozycji zawodowych jednostki i szukania nowych dróg kształcenia i doksztalcania¹¹. Nowe zadania wobec poradnictwa zawodowego jakie się pojawiły, to między innymi przygotowanie młodzieży do poruszania się na wolnym rynku pracy, kształcenia umiejętności samodzielnego poszukiwania pracy oraz autoprezentacji, zachęcenie do rozszerzania własnych kwalifikacji poprzez całożyciowe kształcenie, uświadomienie, że wybór zawodu nie jest wyborem na całe życie, a także pomoc w wykształceniu umiejętności radzenia sobie z bezrobociem¹².

Charakterystyka Gorzowa Wielkopolskiego jako punktu odniesienia

Gorzów Wielkopolski jest największym miastem województwa lubuskiego oraz jedną z jego dwóch stolic. „Gorzów był (i jest) miastem średniej wielkości. Wśród socjologów nie ma jednak jednoznacznej definicji określającej wielkość miasta średniego. Według różnych badaczy jest to na ogół między 20 a 100 tys. mieszkańców lub też 100 a 200 tys.”¹³. W tym właśnie znaczeniu Gorzów jest miastem średniej wielkości, mieszka w nim bowiem ponad 125 204 osób (dane z 2006 roku). „Społeczność miasta podlega typowym współcześnie w Europie, jak i w Polsce procesom starzenia się z uwagi na systematycznie malejącą liczbę urodzin. Jest to uwarunkowane demograficznie (echo niżu demograficznego), ale przede wszystkim kulturowo. Zmienia się model rodziny z tradycyjnie występującego dotychczas 2+2 na 2+1 oraz z przenoszeniem terminu urodzenia dziecka na późniejszy okres, po ustabilizowaniu się kariery zawodowej i osiągnięciu niezależności materialnej”¹⁴. Gorzów Wielkopolski stanowi gospodarcze centrum regionu: jest w nim zarejestrowanych jest ponad 15 tysięcy podmiotów gospodarczych, z których 98% tworzy sektor prywatny. Funkcjonuje tu także ponad 340 spółek joint ventures¹⁵. W Gorzowie Wlkp., podobnie jak w całym województwie lubuskim dominuje zatrudnienie w firmach zatrudniających do pięciu osób.

¹¹B. WOJTASIK, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997, s. 9.

¹²Por.: E. PODOSKA-FILIPOWICZ, *Aktualne problemy orientacji i poradnictwa zawodowego*, [w:] „Edukacja Dorosłych” Nr 4-5, Radom 1995, s. 145.

¹³D. RYMAR, *Gorzów Wielkopolski w latach 1945-1998. Przemiany społeczno-polityczne*, Szczecin-Gorzów Wlkp. 2005, s. 11.

¹⁴Raport o prowadzeniu oświaty w Gorzowie Wlkp., Zielona Góra 2004, s. 6.

¹⁵Kostrzyńsko-Słubicka Specjalna Strefa Ekonomiczna, Miasta Strefy – Gorzów Wlkp., http://www.kssse.pl/index.php?page_id=21, dn. 10 IV 2007.

Stopa bezrobocia w mieście wynosi 9,6% – dla porównania w województwie lubuskim 19,3%, zaś w całej Polsce 14,9% (dane za luty 2007)¹⁶. Według danych z 31 XII 2006 r. stopa bezrobocia w mieście wynosiła 9,3%, 4854 osób pozostawało bez pracy, w tym 2616 kobiet, 4107 osób bez prawa do zasiłku. Absolwentów pozostających bez zatrudnienia w owym okresie było 296¹⁷.

Większość (1611) bezrobotnych zarejestrowanych w Gorzowie Wlkp. legitymuje się wykształceniem gimnazjalnym lub niższym, kolejną liczną grupę stanowią osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz średnim, najmniej liczną grupę osób bezrobotnych w mieście stanowią osoby z wykształceniem wyższym. „Analizy prowadzone przez PUP wskazują, że dość spory odsetek osób bezrobotnych nie potwierdza gotowości do podjęcia pracy, w 2006 r. z proponowanej pracy zrezygnowało 4320 osób, a w 2005 r. już 5237 osób, to jest ponad 41% ogółu zarejestrowanych”¹⁸.

Układ instytucji na przykładzie Gorzowa Wlkp.

Placówki poradnictwa zawodowego podporządkowane są dwóm resortom: Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej. Z tego wynika fakt tworzenia placówek przez jednostki samorządu terytorialnego. Inną możliwością jest oferowanie usług w zakresie poradnictwa zawodowego przez organizacje pozarządowe, które swoje działania opierają głównie na realizacji projektów współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego. W Gorzowie Wlkp. wyodrębniłam dwadzieścia placówek świadczących usługi poradnictwa zawodowego lub usługi tożsame z poradnictwem zawodowym. Na terenie miasta Gorzowa Wlkp. działają:

- Powiatowy Urząd Pracy – skierowany głównie do osób bezrobotnych i poszukujących pracy;
- Centrum Informacji i Poradnictwa Zawodowego działające w ramach Wojewódzkiego Urzędu Pracy – usługi dla osób wybierających pracę lub zawód;
- Mobilne Centrum Informacji Zawodowej działające w ramach Ochotniczych Hufców Pracy – poradnictwo dla młodzieży w wieku 16-25 lat;

¹⁶Statystyki rynku pracy, Portal publicznych służb zatrudnienia http://www.psz.praca.gov.pl/main.php?do=ShowPage&nPID=867997&pT=details&sP=CO_NTENT,objectID,867970, dn. 10.04.2007.

¹⁷Statystyki, Serwis Miejski Gorzów Wlkp. http://www.gorzow.pl/index.html?akcja=strona&strona=189&sid=gor&PHPSESSID=9640_9d1fc849360687f158e77ecdb5ef, dn. 10 IV 2007.

¹⁸„Monitor Miasta Gorzowa Wielkopolskiego”, Nr 3(159) 2007, s. 67.

- Poradnia Psychologiczno–Pedagogiczna – skierowana do młodzieży uczącej się;
- Biura Karier działające na trzech uczelniach wyższych – działające głównie dla studentów i absolwentów;
- Szkolne Ośrodki Kariery realizujące swoje zadania w szkołach ponadgimnazjalnych, w ramach grantów przyznawanych przez OHP lub programu Perspektyw¹⁹, czyli inicjatywy Fundacji Edukacyjnej Perspektyw, która wspiera tworzenie SzOK we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych oraz gimnazjalnych bądź z inicjatywy nauczycieli;
- Centrum Integracji Społecznej, które swoje działania opiera na realizacji projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego adresowanego do grupy osób wykluczonych społecznie oraz Klub Integracji Społecznej, działający przy Stowarzyszeniu Brata Krystyna zajmującego się osobami bezdomnymi;
- zarejestrowane są cztery agencje zatrudnienia w zakresie poradnictwa zawodowego;
- poradnia rodzinna, działająca w ramach katolickiej poradni przyparafialnej, w której dyżury pełni doradca zawodowy, także Centrum Edukacji i Pomocy Bezrobotnym „Nazaret”, które również działa przy jednej z gorzowskich parafii;
- Biuro Doradztwa Zawodowego dla osób niepełnosprawnych.

Placówki powstają z jednej strony dzięki uświadomieniu sobie przez „doradców” roli i znaczenia poradnictwa zawodowego, z drugiej zaś strony poprzez odgórne rozporządzenia i organizacje podmiotów realizujących zadania państwa w tym zakresie, z trzeciej strony ogłoszony konkurs, możliwość napisania projektu, przygotowania wniosku o przyznanie środków finansowych na powstanie danej placówki, rozpoczęcie takiego działania lub wzmocnienie potencjału – oto czynniki, które wpływały na powstanie placówek poradnictwa zawodowego w Gorzowie Wlkp. Trudności, jakie się pojawiają w początkowym okresie działania placówek to głównie brak wiedzy i doświadczenia w zakresie realizacji usług poradnictwa zawodowego. Brak wypracowanych metod i technik pracy, czasem brak narzędzi diagnostycznych. Choć niekiedy te problemy towarzyszą doradcom również w późniejszym okresie działania.

W Gorzowie zdecydowanie przeważają placówki, w których zatrudniony jest jeden doradca zawodowy; niektóre z nich są miejscami, w których doradca zawodowy, pełni jednocześnie rolę kierownika, koordynatora dzia-

¹⁹<http://www.perspektywy.pl/szok/>, dn. 13 IV 2007.

łań podejmowanych przez placówkę. Przykładem jednego z najlepszych rozwiązań jest Mobilne Centrum Informacji Zawodowej, w którym zatrudnionych jest dwóch stale współpracujących doradców. Placówką zatrudniającą największą liczbę doradców jest Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, gdzie zatrudnionych jest aż sześciu doradców zawodowych. Niezwykle ciekawym jest fakt, iż CIiPKZ zatrudnia same kobiety. Dominacja kobiet w CIiPKZ potwierdza ogólną tendencję, jaką można zauważyć również w innych placówkach. W instytucjach działających na terenie Gorzowa Wlkp. zdecydowanie przeważają kobiety. Z przeprowadzonych badań wynika, iż doradcą zawodowym jest najczęściej pedagog – 17 osób spośród wszystkich badanych, ale także socjolog – dwie osoby, politolog – dwie osoby czy ekonomista – cztery osoby. Nieco inaczej wygląda zatrudnienie psychologów w charakterze doradców zawodowych, ponieważ dla osób z takim wykształceniem tworzone są stanowiska jedynie w takich placówkach, jak Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna lub Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej. Większość doradców ukończyła lub była w trakcie studiów podyplomowych z zakresu poradnictwa zawodowego. Doradcy akcentują także fakt uczestnictwa w warsztatach i szkoleniach doskonalących ich umiejętności pracy z grupą lub z klientem indywidualnym w zakresie stosowania różnorodnych metod i form pracy.

Opisywane placówki świadczą usługi w zakresie indywidualnego oraz grupowego poradnictwa zawodowego dla różnej grupy odbiorców w zależności od specyfiki placówki. Większość swoje usługi kieruje do osób bezrobotnych oraz poszukujących pracy. Niektóre specjalizują się w działaniach podejmowanych na rzecz młodzieży, jak na przykład Mobilne Centrum Informacji Zawodowej, Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna. Ścisłe zdefiniowaną grupę odbiorców mają placówki działające na terenie szkół: Szkolne Ośrodki Kariery koncentrują się na uczniach szkół, w których działają. Podobna sytuacja ma miejsce w Akademickich Biurach Karier, choć z ich usług korzystają także studenci i absolwenci innych uczelni, na przykład wracający po studiach do swojego rodzinnego miasta. Doradca zawodowy Centrum Integracji Społecznej pracuje stale z grupą około 30 osób realizujących Indywidualny Program Zatrudnienia Socjalnego, również w Klubie Integracji Społecznej pracuje się z osobami realizującymi Indywidualny Plan Wychodzenia z Bezdomności.

Podstawową metodą pracy doradców jest porada indywidualna – rozmowa. Porada ma na celu głębsze poznanie osoby radzącej się, diagnozę potrzeb klienta, planowanie konkretnych działań, rozwijanie indywidualnych umiejętności poszukiwania pracy oraz wzmacnianie motywacji osoby radzącej się, stwarza możliwość opracowania indywidualnego planu działa-

nia czy bilansu kompetencji, pomoc w rozwiązaniu problemów. Obszary, jakich dotyczy poradnictwo indywidualne są bardzo różnorodne i najczęściej zależą od poszczególnych odbiorców. „Porady dotyczą głównie wyboru zawodu, możliwości podjęcia pracy po ukończeniu konkretnej szkoły, z kolei osoby w wieku przedemerytalnym doświadczają problemu wieku jeśli chodzi o podjęcie pracy potrzebna jest więc praca w zakresie motywacji”. „Porady indywidualne dotyczą cech, zainteresowań, predyspozycji, dróg dalszego kształcenia, możliwości uzyskania stypendiów, kredytów studenckich, zakładania działalności gospodarczej – bardzo ważne jest rozbudzanie świadomości tych osób”.

Poradnictwo grupowe koncentruje się na zdobywaniu umiejętności niezbędnych do aktywnego funkcjonowania na rynku pracy, budowania kariery zawodowej, odkrywaniu mocnych stron w relacjach z innymi, a także rozwijania umiejętności psycho-społecznych, jak na przykład komunikacja, umiejętności odejmowania decyzji. Uczestnicy zajęć grupowych dzielą się własnym doświadczeniem, wzajemnie motywują do poszukiwania pracy, planowania kariery czy wprowadzania zmian w swoim życiu. Tematyka zajęć grupowych w poradnictwie zawodowym jest bardzo różnorodna: „Prowadzę zajęcia informacyjne o rynku pracy, ścieżkach kariery, zajęcia mające na celu nabywanie umiejętności poruszania się po rynku pracy, pisanie dokumentów aplikacyjnych, rozmowy z pracodawcą”; „prowadzę zajęcia warsztatowe trwające ok. 4-5 godzin, na podstawie własnego programu autorskiego”.

Wypowiadając się na temat wyposażenia placówki oraz warunków lokalowych doradcy akcentują takie aspekty, jak klimat miejsca pracy: „To jest miejsce z klimatem, dzięki rozmieszczeniu pomieszczeń”. Ustosunkowywali się także do wielkości pomieszczeń: „Te pomieszczenia są za małe, sala szkoleniowa powinna być zupełnie inna, powinna być dużo większa, brakuje pomieszczenia na porady indywidualne”. Często w rozmowach pojawiała się także refleksja dotycząca lokalizacji placówki: „Utrudniony jest jednak dojazd, ludziom czasem nie chce się jechać na drugi koniec miasta”; organizacji pracy oraz zarobków – „Chciałabym pracować obok statystyk, a nie według statystyk, raczej według potrzeb rynku i potrzeb zgłaszających się klientów”. „Wyeliminowałbym odgórnie narzucane liczby dotyczących poradnictwa zawodowego”. „Mam wrażenie, że liczy się ilość, a nie jakość”. „Nieważne, co robisz, ale jak to opiszesz”. „Za podobne formy pracy, są zupełnie inne stawki porównując z UE, [. . .], dodatki mobilizują, choć mogłyby być zróżnicowane w zależności od wiedzy i wkładu pracy”.

Niezwykle ważnym aspektem sprawnego działania placówek poradnictwa zawodowego jest zagadnienie współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami. Według mnie jest to szczególnie ważne w zakresie komplemen-

tarności podejmowanych działań z punktu widzenia różnych grup oraz różnych oczekiwań odbiorców. T. Kotarbiński w Traktacie o dobrej robocie pisał: „działając trzeba umieć scalać czynności składowe w całość jak najprzydatniejszą do celu, a integracja działań to jest właśnie takie scalanie”. Doradcy zawodowi uważają, że „powinien być lepszy przepływ informacji, powinny być wysyłane informatory, ulotki”, „przeszkadza mi brak współpracy z doradcami, przekazywania sobie klientów, wspólnego prowadzenia zajęć, brak wymiany doświadczenia”. Na rzecz integracji środowiska doradców zawodowych szerokie działania podejmują takie placówki jak Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej oraz Ochotnicze Hufce Pracy w ramach realizacji działania „OHP dla szkoły”²⁰. Centrum współpracuje z Kuratorium Oświaty, Urzędem Marszałkowskim w zakresie pomocy szkoleniowej dla pracowników socjalnych, Wojewódzkim Sztabem Wojskowym w Zielonej Górze, PFRON-em, Mobilnym Centrum Informacji Zawodowej OHP, Centrami Wolontariatu w Gorzowie i Zielonej Górze, Biurem Aktywizacji Bezrobotnych przy CARITAS Diecezji Zielonogórsko-Gorzowskiej, Spółdzielniami Socjalnymi, Stowarzyszeniem Bezrobotnych, poradniami pedagogiczno-psychologicznymi, centrami integracji społecznej, uczelniami wyższymi oraz samorządami lokalnymi i stowarzyszeniami tworzącymi Gminne Centra Informacji. Z inicjatywy tej placówki organizowane są spotkania informacyjne dotyczące poradnictwa zawodowego z przedstawicielami różnych placówek w mieście, powiecie, województwie. Podczas tych spotkań organizowanych raz lub dwa razy w roku omawiane są działania podejmowane przez poszczególne placówki, co ma na celu uzupełnienie informacji doradców na temat aktualnie prowadzonych programów, projektów. Spotkania te służą także integracji środowiska, wymianie doświadczeń związanych z obsługą klientów oraz planowania wspólnych działań. Doradcy CIiPKZ prowadzą również szkolenia dla doradców zatrudnionych w innych placówkach, prowadzą szkolenia z zakresu Klubu Pracy, metody pracy z grupą w warsztatach aktywnych metod poszukiwania pracy. Doradcy zawodowi z Mobilnego Centrum Informacji Zawodowej OHP podejmują działania w zakresie integracji środowiska poprzez organizację konferencji, seminariów dotyczących poradnictwa zawodowego, szkoleń dla doradców na przykład „Poradnictwo zawodowe w praktyce” zorganizowane w kwietniu 2006 roku. Organizują wspólne warsztaty, spotkania, na przykład z przedstawicielami Inkubatora Przedsiębiorczości Lubuskiej Fundacji Zachodnie Centrum Gospodarcze, wspólnie z Wydziałem Polityki Społecznej w Urzędzie Miasta, konferencje – przykładem może być konferencja zorganizowana we wrześniu 2006 ro-

²⁰www.ohpdlaszkoly.pl

ku „Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w procesie rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia w aspekcie różnych rodzajów niepełnosprawności”. Doradcy oczekują jednak podjęcia bardzo konkretnych i widocznych działań w zakresie rozwoju współpracy: „papierów, dokumentów, podstaw teoretycznych jest dużo, mówi się o ogólnopolskim systemie poradnictwa zawodowego, ale nie wiadomo która placówka ma to zainicjować i koordynować, potrzebne są odgórne decyzje”. Można zauważyć pewne jak sądzę rozczarowanie doradców brakiem odgórnych działań, choć z drugiej strony można uznać za zasadne podejmowanie oddolnych inicjatyw, powiedziałabym nieformalnej integracji środowiska doradców zawodowych. Ową niesformalizowaną współpracę zauważają także sami respondenci „ważna jest koleżeńska wymiana informacji przez telefon, e-mail”, „zawsze po szkoleniach, czy konferencjach zostają kontakty nieformalne i one są niezwykle cenne”, „ważne są prywatne kontakty z branżą, wymiana doświadczeń”. Konieczne jest powiązanie i zdefiniowanie działań podejmowanych przez placówki poszczególnych resortów: „w resorcie pracy dużo się zmienia, są organizowane spotkania, szkolenia”, owa tendencja uwidoczniła się także w trakcie prowadzonych wywiadów, albowiem doradcy pracujący w systemie oświaty podkreślali występowanie większej liczby problemów niż doradcy pracujący w instytucjach rynku pracy. Akcentuje się także konieczność powiązania systemu edukacji z potrzebami rynku pracy: „bardzo ważne jest powiązanie systemu kształcenia z potrzebami rynku pracy”. Nawiązanie współpracy pomiędzy placówkami poradnictwa zawodowego ma na celu także zapewnienie wyższego poziomu świadczonych przez poszczególne placówki usług, równie ważne jest „stworzenie pewnej sieci wymiany informacji o klientach”, „zauważam problem z przepływem informacji”, „zauważam brak współpracy i... nazwałabym to kompleksowością usług, czyli kontaktu z osobami u których już klient był, albo do kogo mogłabym go odesłać”. W tym zakresie doradcy mają bardzo konkretne pomysły „powinna być wspólna baza danych o klientach, wszystkich placówkach i usługach”. Niektórzy doradcy słyszeli już o pewnych propozycjach „ponoć ma być program w którym będą wpisywane informacje o kliencie, bardzo szczegółowe”. Takie programy powinny nie tylko łączyć doradców instytucji rynku pracy, ale wszystkie placówki do których może trafić klient. Ciekawym zamysłem jest stworzenie „Portfolio” – czyli pełnej dokumentacji danej osoby, które mogłoby być zakładane przez szkolnego doradcę zawodowego lub, jeśli wprowadzi się orientację zawodową do przedszkoli, jak postulowali niektórzy doradcy, już na tym etapie. Portfolio zawierałoby kolejne analizy zainteresowań, osiągnięcia, ścieżkę edukacyjną, a w następnej kolejności drogę zawodową klienta. Można się zastanawiać nad formą owego „Portfolio” – choć w dobie technologii HiTech z pewno-

ścią miałyby postać elektroniczną, dostępną dla doradców nie tylko na poziomie regionalnym, ogólnokrajowym, ale także globalnym. Konieczne jest także podjęcie współpracy nie tylko wśród doradców zawodowych, ale jak mówią sami doradcy: „powinniśmy mieć kontakt z pracownikami socjalnymi, kuratorami sądowymi” oraz stworzenie sieci wsparcia psychologicznego: „zauważam brak profesjonalne, bezpłatnej pomocy psychologicznej dla zgłaszających się klientów z problemami emocjonalnymi, osobistymi”.

Refleksje końcowe

Według mnie, niezwykle ważne jest rozpoznanie zagadnienia instytucjonalnego poradnictwa zawodowego, stanu obecnego i szans dalszego rozwoju. Warto podkreślić wypowiedź jednego z doradców: „Współpraca wnosi zysk dla wszystkich”. Uważam również za zasadne przeprowadzenie kampanii społecznej promującej idee poradnictwa zawodowego, przedstawiającej różne placówki oraz ich usługi – „Ludzie ogólnie nie wiedzą, co to jest poradnictwo zawodowe, doradztwo, predyspozycje, tak jak wiedzą, co to jest matematyka, marketing, bo się o tym mówi w toku nauki i jeśli ktoś się w ogóle otarł o poradnictwo zawodowe to zupełnie przypadkiem”. Warto podjąć działania wpływające na ogólną świadomość społeczeństwa dotyczącą zasadności prowadzenia działań w zakresie planowania kariery zawodowej, rozpoznania zainteresowań zawodowych w celu optymalizacji wyboru obszaru pracy, a tym samym zwiększenia szansy na odniesienie sukcesów zawodowych.

Uważam, iż w dużych miastach ilość placówek jest zdecydowanie większa ze względu na możliwości oraz potrzeby, zaś w małych miastach można odnaleźć zdecydowanie mniej podmiotów realizujących zadania z tego zakresu. Przypuszczam jednak, że podobnie będzie w innych średnich miastach. Niezależnie od wielkości miasta, wiele zależy jednak od aktywności mieszkańców, ich potencjału i energii do podejmowania działań, szczególnie w zakresie realizacji zadań podejmowanych przez organizacje pozarządowe lub wdrażanie projektów współfinansowanych przez Unię Europejską. Z tego punktu widzenia niezwykle cenne jest podejmowanie współpracy poszczególnych placówek na poziomie nie tylko lokalnym, ale także szerszym – w zakresie korzystania z tzw. „dobrych praktyk”, uczestnictwo doradców w konferencjach, szkoleniach oraz ciągłe poszerzanie i aktualizowanie swojej wiedzy. Dzięki temu odbiorcy ich usług będą mieli możliwość korzystania z sieci dobrze zorganizowanych placówek w ramach całonocnego poradnictwa zawodowego.

Dorota Pilecka

**INSTITUTIONAL CAREER GUIDANCE
USING THE EXAMPLE OF GORZÓW WIELKOPOLSKI**

Abstract

The goal of this publication is to present institutional career guidance with a medium-sized town as the example. It has been written based on the research carried out in the framework of the Master's thesis entitled *Organization of vocational guidance in medium-sized towns; example of Gorzów Wlkp.*, under the guidance of Professor Zdzisław Wołk of the University of Zielona Góra (14 June 2007).

The publication presents different centres, their offer, characteristics of a career consultant as well as activities undertaken in order to develop the cooperation. Conclusions resulting from the research carried out point out the necessity for undertaking actions aimed at further specialization of the centres, their offer as well as creating a direct cooperation network between different centres in the framework of lifelong guidance.

**WYBRANE PROBLEMY
W OPRACOWANIACH
ZIELONOGÓRSKICH
PEDAGOGÓW**

Edward Hajduk

EDUKACJA STUDENTÓW (OPIS UPROSZCZONY)

Edukacja studentów może być podporządkowana:

- a) wprowadzeniu w różne dziedziny kultury: nauki, etyki, ideologii, religii, kultury symbolicznej, kultury fizycznej, systemy, techniki;
- b) opanowaniu teorii różnych dziedzin kultury, które powinny być przydatne do tworzenia programów działania praktycznego,
- c) tworzeniu scenariuszy, realizacji wymagań ról zawodowych pełnionych poza uczelnią.

Opis działalności instytucji socjalizacji, instytucji edukacji, kultury, nauki, sportu może zmierzać do ustalenia, czy:

- upowszechnia ona wiedzę naukową?
- definicje stosowane w przekazie wiedzy są klasyfikacją dokładną, czy tylko przybliżoną typologią?
- stosowane są odpowiednie kwantyfikatory przy zadaniach: ogólne albo szczegółowe?
- przekaz wiedzy naukowej łączy się z upowszechnianiem metod sprawdzania wiedzy, czy też dokonuje się zgodnie z przekonaniem: „Jest tak, bowiem tak sędzę”?

Takie pytania wyznacza program badań, gdy instytucja, która jest podmiotem procesu socjalizacji, uznaje naukę za główną dziedzinę kultury obecną w tym procesie. Dokładne badanie wieloaspektowej działalności konkretnej instytucji zwiększa możliwość udzielenia odpowiedzi, które będą przydatne w naukowym opisie procesu socjalizacji i w organizowaniu działalności praktycznej, np. nauczania, leczenia, uprawy roślin itp. Kształcenie studentów może być zdefiniowane jako wprowadzenie ich w systemy wiedzy naukowej, systemy techniki, systemy kultury symbolicznej, kultury fizycznej, filozofii, etyki, estetyki – czyli systemy kultury rozumianej antropologicznie. Owe wprowadzanie oznacza zapoznawanie studentów z pojęciami lub symbolami osobliwymi dla danej dziedziny kultury, jej językiem, kryteriami kwalifikowania dzieł do zespołu (zbioru) kanonicznych lub jedynie akceptowanych, osobliwościami rozwoju danej dziedziny, relacji między jej

językiem a światem w stosunku do niego zewnętrznym (Huber, Mandl 1991, s. 512-513; Piotrowski 1988, rozdz. I). Proces nauczania jest zorientowany na eksplikację pojęć, na rozumienie ich sensu, na porządkowanie informacji, tłumaczenia zasad budowy danej dziedziny kultury, relacji jej do innych dziedzin kultury, na ujawniania źródeł sporów w niej prowadzonych, przedmiotu sporów, społecznych funkcji danej dziedziny kultury, instytucji wspomagających jej ekspansję.

Wprowadzanie w systemy kultury oznacza kształtowanie umiejętności formułowania problemów swoistych dla nich, ukazywanie zakresu odniesienia przedmiotowego owej dziedziny, jaką kategorię zjawisk ona opisuje lub jaki typ relacji wyznacza między językiem tej dziedziny a rzeczywistością pozajęzykową. Absolwent uczelni, tak kształcony, staje się propagatorem dziedziny kultury, rozpoznawany jest w kontaktach społecznych jako znawca owej dziedziny lub jako twórca dzieł tej dziedziny kultury.

Wprowadzenie studentów w różne systemy kultury łączy się z uznaniem autonomiczności każdej w stosunku do innych dziedzin, a także określeniem stosunku do świata obiektywnego, wytworów przyrody, organizacji, świata instytucji. Takie kształcenie nazywa się niekiedy teoretycznym, pomagającym studentowi zrozumieć systemy kultury, procesy przyrodnicze lub społeczne. Z tym łączy się opanowanie umiejętności wyjaśniania, bez konieczności przygotowania do programowego dokonywania zmian w jakimś obszarze świata obiektywnego, np. konstrukcji komputerów, tworzenia systemów łączności, komunikacji itp. Spory o udział różnych dziedzin kultury w szkolnym przekazie wzorów działania i postępowania, w przekazie międzypokoleniowym zakładają odmienne wartościowanie każdej dziedziny, hierarchiczny ich układ. Owe różnice w wartościowaniu każdej dziedziny są widoczne w dyskusjach o planach i programach studiów na poziomie wyższym. Czy filozofia, logika, wiedza o państwie bądź socjologia i etyka powinny być wkomponowane w kształcenie akademickie, wchodzić w zakres wyposażenia intelektualnego każdego studenta, czy filozofia jest bardziej przydatna niż socjologia człowiekowi wykształconemu na poziomie wyższym? Logika czy etyka ma wchodzić w zakres akademickiego kształcenia nauczycieli? Układ hierarchiczny dziedzin kultury wywołuje dyskusje o kompetencje jednej do prawomocnego wartościowania pozostałych. Np. czy nauka może narzucać własne kryteria wartościowania sztuce, filozofii, etyce, religii, ideologii, czy ma wymagać spełniania przez nie przynajmniej niektórych naukowych kryteriów uznawania sądów, przekonań, a odrzucania innych?

Wprowadzenie studentów w systemy kultury dokonuje się też przy przyjęciu założenia, że systemy kultury są autonomiczne w stosunku do politycznej, ekonomicznej i instytucjonalnej organizacji społeczeństwa, autonomicz-

ne w stosunku do struktury społeczeństwa. Systemy kultury zmieniają się zgodnie z działaniem determinant wewnętrznych, innych w nauce, innych w kulturze symbolicznej, a jeszcze innych w ideologii. Są one reprodukowane przez twórców owych dziedzin, a także w następstwie realizacji planów i programów kształcenia szkolnego, która to realizacja powiększa grono kompetentnych znawców danej dziedziny kultury, jej emisariuszy, kolporterów. Ład wewnętrzny dzieł danej dziedziny kultury wyznaczają reguły znaczenia, formalne reguły konstrukcji i reguły komunikowania, czyli wprowadzania dzieł w społeczny obieg. Wszystkie dziedziny kultury tworzące świat człowieka wzajemnie oddziałują na siebie, zmiany zachodzące w jednej dziedzinie kultury oddziałują na zmiany w innej dziedzinie, np. wzrost popularności jakiejś orientacji w filozofii rzutuje na zmiany w literaturze, podejmowanie przez nią problemów, sposobów prezentowania ich, na zmiany udziału literatury w upowszechnianiu owej orientacji filozoficznej itp.

Zróżnicowania społeczne ludzi, studentów także, wyznaczone są przez odmienność dziedzin kultury opanowywanych w przekazie szkolnym lub poza nim albo dziedzin kultury tworzonych przez różne kategorie autorytetów i wprowadzanych przez nich w społeczny obieg. Wzajemne rozpoznawanie się studentów w kontaktach społecznych, ich identyfikacje społeczne dokonują się przez wskazanie dziedzin kultury, które oni współtworzą, upowszechniają lub opanowują. W zbiorowości studenckiej pozycja społeczna studenta jest pochodną prestiżu dziedziny kultury, którą studiuje. Gradacja dziedzin kultury ustalona w uczelni może ulec zmianie, gdy wprowadzona zostanie do systemu społeczno-kulturowego uczelni nowa dziedzina kultury i zostaje włączona do programu kształcenia obligatoryjnego. Taka gradacja występuje w samej nauce. Student studiujący fizykę może posiadać wyższy prestiż niż student studiujący geografię, wszak ta pierwsza dziedzina nauki ma wyższą rangę niż druga, a ponadto trudniej opanować wiedzę z fizyki niż geografii. Dziedziny kultury włączone w program kształcenia akademickiego są postrzegane jako systemy autonomiczne w takim znaczeniu, że zmiany, jakim one podlegają nie inspirują procesów społecznych, nie modyfikują ich przebiegu. Dwa rodzaje systemów: systemy kultury i systemy społeczne są niezależne od siebie. Ład w jednym, zmiany w jednym są autonomiczne i mają wewnętrzną logikę. Takie założenie przyjmują twórcy planów i programów kształcenia akademickiego redukując rozmiary albo eliminując z programów kształcenia naukę o systemach społecznych. Podobne założenie przyjmują twórcy planów i programów kształcenia

akademickiego w naukach społecznych, założenie o braku oddziaływania systemów społecznych na systemy kultury.

Wprowadzenie studentów w systemy kultury uznane za podstawową funkcję uczelni wyznacza periodyzację okresu studiów. Podział okresu studiów jest pochodną podziału dziedzin kultury wprowadzonych do planów studiów i programu studiów: nauki, techniki, kultury symbolicznej, filozofii, ideologii. Logika usytuowania poszczególnych dziedzin kultury odpowiada przekonaniu, że rozumienie jednej dziedziny jest warunkiem niezbędnym rozumienia lub tworzenia innych dziedzin kultury. Albo wiedza z jednej dziedziny kultury stanowi warunek niezbędny poprawnego wykładu innej dziedziny kultury, np. znajomość logiki potrzebna jest do wykładania metodologii. Żadna dziedzina kultury nie jest wówczas definiowana w jej funkcji pragmatycznej i jako tworzywo wkomponowana w konstruowanie programów działania praktycznego: nauczania, leczenia, uprawy roślin, budowy systemów komunikacji, łączności itp.

Układ dziedzin kultury w planie i programie studiów określa także siła wpływu reprezentantów dziedziny kultury w uczelni. I tak logika nie ma powszechnego wsparcia u nauczycieli akademickich. Jej obecność np. w akademickim kształceniu nauczycieli jest stale niepewna, w odróżnieniu od filozofii, której zasiedzenie się w programie kształcenia wspomaga argument tradycji. Badania empiryczne mogą ukazać, jaki podział okresu studiów odzwierciedla świadomość studentów. Ile jest kryteriów owego podziału?

Kształcenie studentów może być utożsamiane z przygotowaniem do podjęcia roli zawodowej. Rola zawodowa jest rolą instytucjonalną, tzn. zawsze wkomponowana bywa w system organizacji instytucji i pełnić ją trzeba przy uwzględnieniu kontekstu innych ról, z którymi pozostaje ona w powiązaniach formalnych i sprawczych (Chmielewski 1994; Konarzewski 1991; Gilly 1987). Przygotowanie do pełnienia roli zawodowej wymaga określenia obszaru powinności i układu powinności tworzących rolę zawodową. Te aspekty roli zawodowej mogą być określone, jeśli wcześniej wiemy, jakie funkcje społeczne spełniać ma instytucja oraz jaki udział ma podmiot pełniący rolę w realizacji owych funkcji, jakie są szanse wzmocnienia roli w układzie ról lub ciągu ról społecznych (Crozier, Friedberg 1982, cz. I). Takie kształcenie jest konserwatywne, adaptacyjne, oparte na założeniu, że stan realny układu społecznego jest pożądanym lub możliwym do zaakceptowania i podtrzymywania przez działania celowe i zorganizowane. Wyposażenie intelektualne i instrumentalne studenta podporządkowane realizacji jednej strategii trwania lub rozwoju instytucji zatrudniających absolwentów: strategii przez

nadmiar, strategii przez rekonstrukcję wykorzystania zasobów lub redukcję aspiracji, oczekiwań, planów. Kształcenie studentów przebiega wówczas w dwóch wariantach. Jeden wyznacza wprowadzanie ich w systemy kultury: wiedzy naukowej, kultury symbolicznej, techniki, filozofii, etyki, logiki. Inny wyznacza wyposażenie studenta w umiejętności praktyczne, niezbędne do efektywnego przekazu dowolnej dziedziny kultury albo do przekształcania jakiegoś fragmentu rzeczywistości przyrodniczej lub społecznej. Drugi wariant kształcenia wykreśla dobór wiedzy, która udostępniana jest studentom. Jest to wiedza o realnych zależnościach, związkach cech, zjawisk, zdarzeń; taka, która dostarcza przesłanek teoretycznych do tworzenia dyrektyw działania praktycznego (Kmita 1982; rozdz. II; Sztompka 1977; Siemianowski 1976; Narkiewicz-Niedbalec 2006). Działanie praktyczne, będące realizacją dyrektywy praktycznej poddawane jest ocenie prakseologicznej; skuteczności, efektywności, racjonalności (Kotarbiński 1965, s. 394-408). Ocena prakseologiczna jest pochodną przyjętego wcześniej pożądanego stanu obiektu, układu (szkoły, ucznia, pacjenta) dającego się urealnić, podtrzymać działaniem podmiotu jednostkowego lub zespołowego. Kształcenie studentów do podjęcia roli zawodowej jest oparte na gradacji wartości prakseologicznych i ekonomicznych, a wybór programu kształcenia respektuje hierarchię wartości uznawanych za bardziej cenne od innych. Spór o taką hierarchię nie daje się uchylić przez odwołanie od reguł logiki lub ustaleń nauki empirycznej. Orientacja pozytywistyczna w nauce postulująca eliminowanie z języka nauki sądów wartościujących, a z naukowych sporów – sporów o wartości, przyczyniła się do wzmocnienia podziału nauk na praktyczne i apraktyczne. Nauki praktyczne, obciążone grzechem przyjmowania sądów wartościujących i niemożnością usunięcia sporów o wartości, mają niższy status poznawczy niż nauki apraktyczne (Borkowski 1996). Nauki praktyczne uwikłane są w spory ideologiczne, spory polityczne, wszak wybór celów pozapoznawczych, które praktyczne nauki akceptują, dokonują instytucje polityczne lub ideologiczne, a na nauki praktyczne spada odpowiedzialność za dokonany wybór i za sposób realizacji obranych celów. Nauki praktyczne ponoszą konsekwencje zmiany ekonomicznej i politycznej organizacji społeczeństwa. One ponoszą konsekwencje za chybione decyzje owych instytucji. Dyskomfort ten powoduje, że niektórzy przedstawiciele nauk praktycznych poszukują wsparcia dla tych nauk praktycznych orientując się nie na wybór nauki apraktycznej, na poszukiwania pomocy w niej, a poszukują wsparcia w filozofii (Rotkiewicz 1995). Obciążają oni nauki apraktyczne zbędną wiernością paradygmatowi neopozytywizmu. Uwolnienie się od tego paradygmatu, to wyjście poza schemat unifikujący przedmiot badań naukowych w naukach przyrodniczych i społecznych lub humanistycznych, co stwarza

szansę na przezwyciężenie kryzysu także w naukach praktycznych, np. w pedagogice (Amsterdamska 1992; Kwaśnica 1995). Nadzieje są realne w takim stopniu, w jakim realne jest przyjęcie przez inne dziedziny kultury funkcji społecznych realizowanych przez taką naukę, jaka ukształtowała się w XX wieku w europejskiej tradycji kulturowej. Gradacja dziedzin kultury wykształcona w XX wieku daje pozycję wysoką nauce i technice (*Nauka w kulturze ogólnej*, red. B. Suchodolski, Cz. I i II 1985; Postman 1995; Kołakowski 1998, s. 14–20). Nauka uzyskała nadrzędną pozycję w kulturze społeczeństw Europy Zachodniej, Ameryki Północnej, technika ponadto w Japonii i społeczeństwach Dalekiego Wschodu. W kulturze innych społeczeństw nie ma takiego znaczenia. W społeczeństwach Europy Środkowej i Wschodniej obserwujemy renesans społecznych funkcji instytucji wyznaniowych i dążenie ich do wzmocnienia wpływu na działalność instytucji politycznych, instytucji nauki, oświaty i kultury.

Kształcenie studentów podporządkowanych pełnieniu ról zawodowych odwołuje się do pewnych założeń, innych jednak niż kształcenie utożsamiane z wprowadzeniem studentów w systemy kultury. Porządek społeczny, ład instytucjonalny społeczeństwa ma być zachowany lub planowo zmieniony. Kształcenie na poziomie akademickim ma także temu wyraźnie sprzyjać. Instytucje oświatowe spełniają pewne funkcje społeczne (Kupisiewicz 1985). Funkcje te są realizowane przede wszystkim w następstwie efektywnego pełnienia roli zawodowej przez ich absolwentów. To kryterium ma zastosowanie przy ocenie działalności dowolnego typu instytucji. Efektywne pełnienie roli zawodowej stanowi powszechnie powielany sposób udziału jednostki w tworzeniu warunków kształtowania się społecznych biografii innych jednostek. Tak jest w społeczeństwach uprzemysłowionych i zurbanizowanych (Hurrelmann 1994, s. 58-69). Wprowadzenie studentów w systemy kultury dokonuje się przy respektowaniu kryterium przydatności danej dziedziny kultury w tworzeniu programów działalności praktycznej. Sprawcze znaczenie roli zawodowej w zespole ról organizacyjnych danej instytucji wpływa na zakres doboru dziedzin kultury, kolejności przekazu ich w procesie dydaktycznym, powiązań każdej z inną, rodzaju relacji łączących je (semantyczne, formalne, merytoryczne) oraz rodzaju relacji między każdą z nich a rolą zawodową, do której podjęcia przygotowują się studenci. Porządek społeczny i instytucjonalny wyznacza zapotrzebowanie na typ i poziom wykształcenia akademickiego, a tym samym określa status danej dziedziny kultury w planie i programie kształcenia studentów, pośrednio wpływa na rozpowszechnianie dziedziny kultury w społeczeństwie, sprzyja powiększaniu liczby twórców jej i propagatorów profesjonalnych. Relacje dziedziny kultury z porządkiem społecznym i instytucjonalnym układem społeczeństwa rzutują na jej roz-

wój albo regres, podobnie jak dotychczasowa historia danej dziedziny, potencjał twórczy twórców i determinacja propagatorów jej w środowiskach pozaprofesjonalnych i w ośrodkach decyzyjnych. Potencjalni propagatorzy owej dziedziny kultury muszą poddać się osądowi gremiów kompetentnych zanim uzyskają formalne przyzwolenie na profesjonalne udostępnianie dzieł tej dziedziny kultury.

Porządek społeczny, porządek organizacyjny wyznacza rodzaj i poziom kompetencji profesjonalnych, potrzebnych pełniącemu rolę zawodową w instytucji spełniającej określone funkcje roli zawodowej (organizacyjnej): np. nauczyciel ma nauczać, pielęgniarka opiekować się chorym, maszynista ma prowadzić lokomotywę. Organizacyjny porządek społeczny jest obecny w innym wymiarze w kształceniu na poziomie wyższym. Student odbywa zajęcia praktyczne w instytucjach, w których może podejmować pracę zawodową po ukończeniu studiów. Praktyka zawodowa jest niezbędnym składnikiem przygotowania studenta do uzyskania kwalifikacji profesjonalnych. Ona ma wyznaczać poziom przygotowania czynnościowego, instrumentalnego do realizacji wymagań roli zawodowej. Student musi odbywać praktykę w instytucji takiego typu, jakie może wybierać po ukończeniu studiów. Obowiązek odbywania praktyki przez studentów przygotowywanych do roli zawodowej wzmacnia podział czasu studiów na okres kształcenia teoretycznego i okres kształcenia praktycznego. Zwrotnie wzmacnia podział nauk na praktyczne i apraktyczne.

Spór o zakres teoretycznego i praktycznego przygotowania studentów do wykonywania pracy zawodowej jest stale obecny wśród nauczycieli akademickich. Co ma obejmować teoretyczne wyposażenie studentów, a co ma obejmować praktyczne opanowanie umiejętności tworzenia programów działania praktycznego. Trudności w rozstrzygnięciu sporu o relacje kształcenia teoretycznego i praktycznego, o zasadność tego podziału, o możliwość teoretycznych uzasadnień praktycznego działania wywołał krytykę teorii pedagogicznych, krytykę samego podziału nauk. Jedną z konsekwencji jest ucieczka od nauki do filozofii, sztuki, religii, dyskursu o wartościach z przekonaniem, że one stanowią odtrutkę na empiryzm pozytywistyczny i logiczne teorie języka nauki oraz że z układu wartości akceptowanych przez jednostkę generowane są normy jej postępowania i działania. W XX wieku poznawcze osiągnięcia mają te nauki, które dopracowały się teorii, nawet kilku teorii wyjaśniających te same procesy przyrodnicze. Te właśnie nauki wspomagają skutecznie działania praktyczne: leczenie, budowę statków kosmicznych, systemów łączności, przetwarzania danych, uprawy roślin, hodowli zwierząt. Teorie te potwierdziły swoją przydatność praktyczną, użyteczność. Myślimy o naukowych teoriach biologii, chemii, fizyki, geologii i astronomii. Taka

relacja teorii i praktyki trudna jest do ukształtowania w naukach społecznych. Właśnie działania praktyczne, takie jak: nauczanie, wychowanie, przekształcanie struktur społecznych pozbawione jest solidnych fundamentów teoretycznych. Oczekiwania praktyków narzucają uczonym w naukach społecznych powinność niewykonalną: budowania teorii socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych o takim stopniu spójności wewnętrznej, jaką posiadają teorie w biologii, chemii, fizyce, astronomii.

Ale wówczas trzeba będzie określić, co jest możliwe, gdy nie jest możliwe wszystko, czego domagają się redukcjoniści: pełnej unifikacji różnych dziedzin nauki, przyjmowanie założenia ontologicznego, zgodnie z którym zjawiska społeczne są powiązane ze sobą w taki sposób, że zmiana jednego nieuchronnie wywołuje zmianę drugiego. Informacje o powiązaniach zjawisk przekazuje się za pomocą wypowiedzi poddających się sprawdzaniu empirycznemu. Wiedza taka przydatna jest nauczycielowi, politykowi, dowódcy wojskowemu, duchownemu, kierującym zespołami pracowniczymi. Kształcenie studentów do podjęcia roli zawodowej może być zredukowane do dostarczania gotowych wzorów pełnienia takiej roli, a może polegać na dostarczeniu teorii (nie tylko wiedzy definicyjno-klasyfikacyjnej), z której tworzą programy działania praktycznego. Wzory gotowe działania praktycznego opanowują studenci odbywając praktykę. Wskaźnikiem opanowania wiedzy o związkach zjawisk, zdarzeń, cech jest trafne wyodrębnienie wypowiedzi o związkach wśród różnych innych wypowiedzi. Sympatyzujemy z orientacją wspomagającą kształcenie na poziomie akademickim utożsamiane z przygotowaniem do podjęcia roli zawodowej, a pełnienie tej roli uznajemy za powszechnie powielany sposób udziału podmiotu wykonującego rolę zawodową, w tworzeniu społecznej biografii wielu ludzi (Hajduk 2001). Kształcenie na poziomie akademickim jest, naszym zdaniem, w takiej wersji kształceniem praktycznym. Obejmuje opanowanie umiejętności tworzenia programów działania praktycznego (nauczania, leczenia) w sprawdzaniu ich w działaniu indywidualnym lub zespołowym. Odpowiada temu przekonaniu wybór kryteriów sprawdzania poziomu przygotowania teoretycznego do pełnienia różnych ról zawodowych. Trafność doboru kryteriów, tzw. zewnętrzna, wymaga badań empirycznych ukazujących efektywność realizacji powinności zawodowych (Zielińska 1997, rozdz. VI). Wcześniej trzeba ukazać radzenie sobie studentów z opanowaniem wiedzy teoretycznej, z opanowaniem schematów rozumowania. Trzeba też ustalić, jakie schematy rozumowania charakteryzują studentów i czy podlegają one modyfikacji w okresie studiów. Te problemy poddamy analizie w odrębnym opracowaniu. Nauki empiryczne tworzą myślowy obraz świata uporządkowanego: obraz ten pomaga rozumieć procesy, zdarzenia, wyjaśnić ich aktualne wy-

miary, przewidywać je. Pomaga także w tworzeniu skutecznych, realnych programów działania sprzyjających modyfikacji różnych obszarów świata realnego. Taki obraz ma być udostępniony studentom w trakcie sformalizowanego przekazu wiedzy naukowej. Sformalizowany przekaz wiedzy naukowej dokonywany jest za pomocą języka nauki, za pomocą wypowiedzi o związkach: hipotez, regularności empirycznych, generalizacji historycznych, praw nauki. Student-przyszły realizator roli zawodowej nie tworzy wiedzy naukowej, natomiast opanowuje taką wiedzę, a ponadto ma naukową wiedzę upowszechniać. Realizacja zadania wkomponowanego w rolę zawodową wymaga opanowania przynajmniej jednej dziedziny nauki, badanych przez nią związków, językowych sposobów komunikowania wiedzy oraz sposoby kontroli wiedzy uzyskiwanej lub przekazywanej w procesie kształcenia szkolnego. Studenci naukową wiedzę uzyskują z tekstu naukowego. Pożytek z lektury takiego tekstu jest większy, gdy studenci potrafią wydzielić składniki spełniające odmienne funkcje w procesie komunikowania takie składniki, jak: definicje, klasyfikacje, różne rodzaje wypowiedzi o związkach, postulaty, dyrektywy praktyczne, wypowiedzi wartościujące itp. Szczególnie przydatne w pożytecznym kontakcie z tekstem naukowym jest umiejętność rozpoznawania różnokształtnych wypowiedzi komunikujących wiedzę o związkach. I tę umiejętność mogą opanować studenci w procesie formalnego przekazu dydaktycznego. Stopień opanowania owej umiejętności poddawaliśmy kontroli, a wyniki jej zostaną przedstawione z próbą interpretacji wieloaspektowej.

Niezależnie od tego, czy kształcenie studentów oznacza wprowadzenie w systemy kultury, czy oznacza przygotowanie do podjęcia roli zawodowej w innym systemie społeczno-kulturowym, w kształceniu tym bezsporna jest obecność nauki. Kierunki studiów różnią się dominacją kultury symbolicznej lub fizycznej albo nauk dedukcyjnych lub empirycznych, a spośród empirycznych – dominacją nauk przyrodniczych, społecznych lub humanistycznych. Dominacja w kształceniu studentów nauk empirycznych ułatwia tworzenie programu nauczania podporządkowanego ukazania odrębności nauki od innych dziedzin kultury i odrębności jej społecznych funkcji. Przekaz wiedzy naukowej z nauk empirycznych obejmuje:

- definicje pojęć swoistych dla danej dziedziny nauki,
- klasyfikacje lub typologie zjawisk, zdarzeń, cech będących przedmiotem badań danej dziedziny nauki,
- prawa nauki osobliwe dla danej dziedziny: biologii, chemii, geologii, psychologii, socjologii itp.,
- generalizacje historyczne, czyli wiedzę naukową o związkach mających

- czasowe lub przestrzenne ograniczenia, albo jedno i drugie,
- hipotezy, czyli wypowiedzi o związkach między zjawiskami, spełniające warunki umożliwiające sprawdzenie ich w następstwie prowadzonych badań empirycznych,
 - regularności empiryczne ukazujące powiązania zjawisk dających się zaobserwować, które ukrywają rzeczywiste powiązania zjawisk,
 - dyrektywy praktyczne tworzone przy wykorzystaniu wiedzy o związkach (praw nauki, generalizacji historycznych).

Opanowanie wiedzy naukowej może ułatwiać czytanie tekstów naukowych, respektując dyrektywy skutecznego działania, tzn. zmierzające do wydzielenia wszystkich jego składników, o funkcjach odrębnych: definicji, klasyfikacji praw nauki itp. Socjalizacja intelektualna studentów sprowadza się do opanowania umiejętności czytania tekstu naukowego i umiejętności praktycznego wykorzystywania wiedzy naukowej. Bardziej ambitne zamierzenia ujawniają ci, którzy sądzą, że studenci mają uczestniczyć w tworzeniu wiedzy, a nie tylko opanowaniu wiedzy już gotowej, zawartej w podręcznikach, monografiach, rozprawach naukowych.

Studenci niektórych uczelni przygotowują się do podjęcia roli zawodowej, której wykonywanie można sprowadzić do intencjonalnego dokonywania zmian w osobowości nauczanych (uczniów, studentów, uczestników kursów), a zmiany te dokonywane mogą być za pomocą systemów kultury, symboli, znaków. Są to systemy dwojakiego rodzaju. Jedne to te właśnie, które ma opanować nauczany, np. wiedza naukowa, technika, kultura symboliczna, religia, filozofia, ideologia itp. Drugie to te, które są wkomponowane w proces przekazu, w procedury przekazu, techniki upowszechniania i udostępniania systemu kultury. Przygotowanie do podjęcia tej roli ma być realizacją odpowiedzi na dwa pytania: „Co ma nauczany opanować?” i „Jak mu to ułatwić?” Przyszły nauczyciel ma wiedzieć, „że...”. To jest informacja zdania, np. „ $2 + 2 = 4$ ”, albo że „żelazo jest cięższe od wody”. Ma też wiedzieć: „jak...?”. „Nauczać trzeba umiejętności mniej skomplikowanych i przechodzić do nauczania umiejętności bardziej skomplikowanych” (Macnamara 1993, s. 52-60).

Nauczyciel oddziałuje na ludzi podobnie jak prawnik, duchowny, dowódca wojskowy, polityk. Wzbogaca ich wiedzę, urabia skalę wartościowania, kształtuje umiejętności praktyczne. To jest osobliwością zawodu nauczyciela. Nauczyciel oddziałuje na wytwory kultury, raczej ich nie tworzy, programowo nie prowadzi badań naukowych. W przekazie dydaktycznym może interpretować dzieło literackie, dzieło muzyczne lub teorie naukowe. W tym sensie oddziałują na symbole i upodabnia się do uczone-

go, kompozytora, malarza, czyli ludzi, których za tworzywo mają symbole, znaki (Kohn, Schooler 1986). Nauczyciel kształtuje osobowość ludzi. Za tworzywo nie służą mu rzeczy, przedmioty. Doświadcza on dyskomfortu, mierzalność efektu jego działań jest wielce dyskusyjna. Postulat dokładnego mierzenia tego, co badamy, co poddajemy ocenie trudno spełniać w pracy nauczycieli. Rzutuje to na społeczną ocenę roli wypełnianej przez nauczycieli.

Skoro wiemy, jakie dziedziny kultury są włączone w proces socjalizacji studentów, możemy ustalać, co ujednocila społeczność studentów jednej uczelni, małej w szczególności, w zakresie wiedzy, ideologii, światopoglądu, skali wartościowania ludzi, układu wartości akceptowanych przez studentów. Ujednocilenie mogą wprowadzić wartości i wzory kultury upowszechniane w zorganizowanym procesie dydaktycznym. Proces ten ma pewną organizację i ona także ujednocila myślenie i wartościowanie. Wspomaga ten proces jednorodność źródeł wiedzy, podręczników, literatury zalecanej studentom przygotowującym się do ćwiczeń i do egzaminów. Status społeczny studentów wyznacza także poziom ujednocilania wartości akceptowanych, aspiracji życiowych, zachowań publicznych. Podobnie ograniczenie możliwości czasu studiowania do 6 lat.

Socjologiczne badania studentów koncentrują się na ustalaniu tego, co unifikuje studentów i co utrudnia pełną unifikację społeczności studenckiej, która jest ograniczona co do zasięgu i trwałości jej skutków. Dyferencja społeczności studenckiej jest procesem generowanym przez obecność w niej grup twórczych, sportowych, grup towarzyskich, grup ideologicznych, wyznaniowych, rozproszenie studentów po stacjach lub codzienne dojazdy części z nich do uczelni. Wzmacniają ten proces różne możliwości intelektualne studentów, wielość motywów uczenia się, aspiracji życiowych, dotychczasowy przebieg życia, a także genealogia społeczna i społeczno-kulturowa studentów. Sygnalizowane zróżnicowanie społeczności studentów, jego wyznaczniki, to problem empiryczny ważny dla socjologów (Hajduk 2003).

Literatura

- AMSTERDAMSKA O. (1992), Odmiany konstruktywizmu w socjologii nauki, [w:] *Pogranicza epistemologii*, red. J. Niźnik, Warszawa.
- BORKOWSKI T. (1996), Ogólne teorie socjologiczne: pozór prawdy czy prawda pozorów, [w:] *Zagadnienia socjologii stosowanej*, red. K. Frysztacki, Kraków.
- CHMIELEWSKI P. (1995), Ludzie i instytucje. Z historii i teorii nowego instytucjonalizmu, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- CROIZIER M., FRIEDBERG F. (1982), Człowiek i system. Ograniczenie działania zespołowego, PWN, Warszawa.
- GILLY M. (1987), Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje, PWN, Warszawa.
- HAJDUK E. (2001), Kulturowe wyznaczniki biegu życia, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- HAJDUK B. (2003), Socjalizacja studentów, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- HUBER G.L., MANDL H. (1991), Kognitive Sozialisation, [in:] *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Hrsg. K. Hurrelmann, D. Ulich, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- HURRELMANN K. (1994), Struktura społeczna a rozwój osobowości, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- KMITA J. (1982), O kulturze symbolicznej, Warszawa.
- KOHN M.L., SCHOOLER C. (1986), Praca a osobowość. Studium współzależności, PWN, Warszawa.
- KOŁAKOWSKI L. (1998), Mini wykłady o maxi sprawach, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.
- KONARZEWSKI K., RED. (1991), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, PWN, Warszawa.
- KOTARBIŃSKI T. (1965), Traktat o dobrej robocie, Ossolineum, Wrocław.
- KUPISIEWICZ CZ. (1994), Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KWAŚNICA R. (1995), Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. M. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa, Radom.

- MACNAMARA J. (1993), Logika i psychologia, PWN, Warszawa.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (2006), Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- PIOTROWSKI E. (1988), Operatywność wiedzy uczniów, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- POSTMAN K. (1995), Technopol – triumf techniki nad kulturą, PWN, Warszawa.
- ROTKIEWICZ H. (1995), O obecności filozofii w edukacji nauczycielskiej, [w:] Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli, red. M. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa, Radom.
- SIEMIANOWSKI A. (1976), Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych, PWN, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B. (1985) (red.), Nauka w kulturze ogólnej, Cz. 1, Cz. 2, Ossolineum, Wrocław.
- SZTOMPKA P. (1973), O złudności dylematu: teoria czy praktyka, [w:] Stosowanie nauk społecznych w praktyce, red. J. Kubin, A. Podgórecki, Ossolineum, Wrocław.
- ZIELIŃSKA M. (1997), Kariery zawodowe absolwentów wyższej uczelni. Biograficzne uwarunkowania karier zawodowych – badania panelowe, LTN, Zielona Góra.

Edward Hajduk

EDUCATION OF STUDENTS (A SIMPLIFIED DESCRIPTION)

Abstract

The aim of student education is to introduce them into various areas of culture, to teach them the existing theories and to explain the appearing phenomena. Its aim is also to prepare students for their professional careers. It has a great influence on the teaching methods at universities. It also brings about the dilemma: to teach generally or practically? In social sciences the task of creating practical theories is much more difficult than in science.

Jan Mielżyński

**WYBRANE PROBLEMY MIGRACJI ZAROBKOWEJ
POLAKÓW, MOBILNOŚCI ZAWODOWEJ
I PRZESTRZENNEJ**

Wprowadzenie

Problem migracji zarobkowej Polaków nie jest zjawiskiem nowym. Na przestrzeni naszych dziejów Polacy często migrowali w poszukiwaniu pracy z przyczyn ekonomicznych (okres przedwojenny) i politycznych (okres powojenny i współczesny). W ostatnich trzech latach, po otwarciu niektórych rynków pracy dla obywateli z krajów członkowskich Unii Europejskiej mamy do czynienia z falą migracji do pracy w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Hiszpanii, Norwegii, Danii, Islandii itd. Nie ma dokładnych statystyk, ale oblicza się szacunkowo, że z Polski wyjechało ok. 2-3 miliony głównie młodych ludzi, zwłaszcza absolwentów szkół średnich i wyższych oraz wielu fachowców, szczególnie z branży budowlanej, co stwarza wielu polskim firmom kłopoty kadrowe. W latach 2001–2002 w wyniku transformacji gospodarczej i przejścia do gospodarki rynkowej gwałtownie spadła liczba miejsc pracy w Polsce, a bezrobocie rosło średnio o 30 tysięcy osób rocznie. Wzrost liczby małych i średnich firm, stabilizacja gospodarcza, dostosowanie firm do reguł konkurencji oraz zaawansowanie procesów restrukturyzacyjnych w wielu gałęziach gospodarki spowodowało spowolnienie spadku bezrobocia. Statystyki stanu bezrobocia poprawiały się od 2004 roku z powodu wyjazdu wielu Polaków do pracy za granicę, głównie do krajów Unii Europejskiej. Jak podaje K. Piąta, dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Zielonej Górze: „W Lubuskiem bezrobocie spadało w 2006 roku najszybciej w kraju. Z 24,1% w styczniu do 19,5% na koniec października 2006 r.”¹. W Polsce w tym czasie bezrobocie wynosiło niecałe 15%. Podstawową przyczyną migracji Polaków za granicę do pracy jest obecnie nie tyle jej brak, co niskie wynagrodzenia w stosunku do tych, które oferują pracodawcy w innych krajach.

¹Zatrzymajmy rodaków w kraju. Rozmowa z K. Piątą, [w:] „Biuletyn Informacyjny WUP Zielona Góra” nr 4/2006.

Zanim przejdziemy do analizy zjawiska migracji i mobilności zawodowej i przestrzennej Polaków, przypomnijmy kilka podstawowych pojęć terminologicznych związanych z poruszonym w artykule problemem.

Pojęcia terminologiczne

Migracja siły roboczej ma na celu uzyskanie lub zwiększenie szans na uzyskanie zatrudnienia. Jest to także przestrzenne przemieszczanie się zasobów pracy z jednych miejsc na inne, a więc zmiany miejsca pobytu na czas krótkotrwały lub dłuższy.

Migracje zasobów ludzkich można podzielić na:

- a) wewnętrzne – występujące w granicach danego obszaru (państwa), w tym: międzyregionalne (międzywojewódzkie) i wewnątrzregionalne (wewnątrzwojewódzkie);
- b) zewnętrzne (zagraniczne) – związane z przekroczeniem granic państwa; na migracje zewnętrzne składa się emigracja (czyli wyjazd za granicę) i imigracja (przyjazd z zagranicy)².

Dla potrzeb tego artykułu dokonamy jeszcze jednego podziału: na **migrację stałą**, tj. ze względu na czas przebywania w nowym miejscu zamieszkania (pobytu), czyli zmianę stałego miejsca zamieszkania oraz **czasową** (sezonową, okresową), tzn. zmianę miejsca zamieszkania tylko na pewien okres czasu, po którym następuje powrót do poprzedniego miejsca zamieszkania. Są jeszcze inne kryteria wyróżniające, ale pozostaniemy przy tym podstawowym podziale, mającym związek z problemem.

Zajmować się będziemy w tym artykule także mobilnością zasobów pracy, zwaną pracowniczą (ruchliwością pracowniczą), co oznacza zmianę lub skłonność jednostki lub grup pracowniczych do zmiany miejsca w strukturze społeczno-zawodowej, organizacyjnej i przestrzennej w związku z aktywnością zawodową³.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa rodzaje mobilności:

- **mobilność faktyczną**, oznaczającą rzeczywiste zaistniałe zmiany w strukturze aktywnej zawodowo, ze wszystkimi konsekwencjami dla kształtowania sytuacji na rynku pracy,
- **mobilność potencjalną**, oznaczającą potencjalne możliwości dostosowania podaży siły roboczej do wymagań rynku pracy z punktu widzenia popytu na siłę roboczą⁴.

² *Leksykon Rynku Pracy*, KUP, Warszawa 1997, s. 17-18.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

Zmiany dokonujące się w populacji aktywnych zawodowo mają różny charakter i dotyczą różnych aspektów. Do najważniejszych możemy zaliczyć:

- mobilność zmieniająca rzeczywiste zaangażowanie badanych w procesie pracy, a więc przejście ze stanu bezrobocia do kategorii pracujących i odwrotnie,
- mobilność zawodowa, która oznacza zmianę zawodu, stanowiska czy funkcji zawodowej,
- mobilność związana ze zmianą miejsca pracy – może mieć ona charakter mobilności wewnątrzzakładowej lub też mobilności międzyzakładowej,
- mobilność przestrzenna, która oznacza przemieszczanie pracowników w przestrzeni geograficznej, a więc między dwoma obszarami (migracje ludności)⁵.

Mobilność zawodowa i przestrzenna jest procesem dostosowywania się strony podażowej do strony popytowej zatrudnienia.

Na koniec naszych uwag terminologicznych dodajmy, że osoby skłonne do mobilności zgadzają się na zmianę miejsca zamieszkania i/lub kwalifikacji i/lub niższy prestiż zawodu.

Mobilność pracownicza spełnia w gospodarce rynkowej wiele ważnych funkcji, do których m.in. należą:

- poprawa sytuacji na rynku pracy poprzez lepsze dopasowanie organizacyjne, zawodowe i przestrzenne zasobów pracy do miejsc pracy,
- poprawa struktury zatrudnienia (racjonalizacja) oraz efektywności pracy poprzez lepsze rozmieszczenie i wykorzystanie zasobów siły roboczej,
- lepsze zaspokojenie potrzeb pracowników poprzez odpowiednie dopasowanie ich umiejętności i oczekiwań do miejsca pracy,
- zmiana struktury społeczno-zawodowej i organizacyjnej zgodnie z potrzebami gospodarki⁶.

Migracje a mobilność pracownicza – krótki rys historyczny

Migracje zarobkowe są ważnym elementem współczesnych migracji międzynarodowych. Zjawisko to ma charakter makroekonomiczny, taki jak: zmiany narodowych i regionalnych rynków pracy, rozwój lub recesja gospodarcza całych regionów świata, zjawisk mikroekonomicznych związanych z przemianami na lokalnych rynkach pracy i w indywidualnych gospodarstwach domowych oraz czynników politycznych.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

We współczesnym świecie czynnikami wzrostu gospodarczego są m.in. przedsiębiorczość, innowacyjność i zdolności adaptacyjne do zmieniających się warunków. Te przymioty człowieka trudno przekazać w procesie edukacyjnym. Najbardziej liczy się doświadczenie i praktyka.

Rola migracji w procesie uczenia się nowych umiejętności jest niezwykle ważna. Migracja, jak już wspomnieliśmy, może prowadzić do trwałej zmiany miejsca zamieszkania w innym kraju i związania swojego losu z inną społecznością. Jeżeli to zjawisko będzie masowe i obejmie najaktywniejszych, najzdolniejszych i najlepiej wykształconych, to może być zagrożeniem dla rozwoju kraju.

W czasach PRL-u migracje zagraniczne oznaczały czasowe wyjazdy na zlecenie kierownictw przedsiębiorstw państwowych albo wyjazdy na stypendia naukowe lub staże. Były też wyjazdy do nielegalnej pracy, najczęściej sezonowej. Krajem docelowym były przede wszystkim Niemcy, dokąd w latach 1986–1990 wyjechało z Polski ponad 1,2 mln emigrantów, w tym około połowa jako przesiedleńcy niemieckiego pochodzenia⁷.

W tzw. „Starej Europie” wobec dużego deficytu rąk do pracy wskutek spadku populacji osób w wieku produkcyjnym, migracja zarobkowa z krajów trzecich stała się jednym ze sposobów na uzupełnienie braków siły roboczej.

Prognozy wskazują, że za 25 lat liczba osób pracujących w Europie zmniejszy się o ponad 20 mln. Dlatego tak wiele miejsca poświęca się migracji i integrowania migrantów w debatach Unii Europejskiej, a zwłaszcza Zielonej Księdze Komisji, ogłoszonej w 2005 r. oraz w Europejskiej Strategii Zatrudnienia⁸.

Po 1989 r. migrowanie z Polski stało się jedną z wielkich zdobyczy wynikających z odzyskania wolności i swobody poruszania się po Europie i świecie. Właśnie prawo wyboru miejsca zamieszkania, swobodnego przemieszczania się i prawo do pracy w innym państwie jest uznane wspólnie za podstawowe prawo cywilizacyjne.

Ostatnie lata przyniosły znaczne zmiany w sposobach migrowania w stosunku do lat 90. Młodzi ludzie wywierają największy wpływ na nowe tendencje mobilności i emigracji zarobkowej, ponieważ akcesja Polski do Unii Europejskiej stworzyła nowe możliwości studiowania za granicą i podejmowania legalnej pracy w niektórych krajach.

W krajach Unii Europejskiej mamy do czynienia z niskim poziomem bezrobocia. W Irlandii wynosi ono 4,5%; w Wielkiej Brytanii 5,5%; w Portugalii 7,2%; w Finlandii 7,8%; w Szwecji 8,3%; w Hiszpanii 8,7%; w Niem-

⁷M. H. GRABOWSKI, *Migracje a rozwój*, [w:] *Migracje. Szanse czy zagrożenie?* IBNG, Gdańsk 2005, s. 8.

⁸*Ibidem.*

czech 8,7%; w Grecji 9%. Islandia, która nie jest członkiem Unii Europejskiej, ale należy do Europejskiego Obszaru Gospodarczego i do której wyjeżdżają za pracą Polacy, ma najniższe w Europie bezrobocie, wynoszące zaledwie 2%⁹.

Przypomnijmy w tym miejscu, że według wielu ekspertów ekonomicznych, rynek pracy o stopie bezrobocia w wysokości 4-7% uważa się za w pełni zrównoważony.

Oprócz emigracji zarobkowej na umowę o pracę na czas nieokreślony, mamy migrację „do prac sezonowych”, w której głównie uczestniczą osoby bezrobotne, ale i studenci. Osoby te zarabiają za granicą przy pracach sezonowych, głównie w rolnictwie i ogrodnictwie, wracają do kraju, a kiedy wyczerpią zasoby finansowe, ponownie wyjeżdżają do pracy za granicę. Trzeba przyznać rację Izabeli Grabowskiej, która uważa, że „taki typ migracji nie pomaga rozwiązać problemu bezrobocia w kraju i nie daje stabilności zatrudnienia”¹⁰. Nie jest to zatem migracja, która przynosi wiele korzyści, ale pozwala jedynie chwilowo zaspokoić potrzeby finansowe na jakiś czas, po czym, jak skończą się środki finansowe, wyjazd jest ponawiany. Zarobione pieniądze służą najczęściej na utrzymanie rodziny.

Transformacja systemowa spowodowała, że pewne grupy społeczne stały się bardziej podatne na poszukiwanie zarobku za granicą. Niektórzy wyjeżdżali, aby zmniejszyć ryzyko problemów finansowych gospodarstwa domowego (zwłaszcza osoby, które „straciły na transformacji systemowej”). Inne, szczególnie osoby młode, dobrze wykształcone, pozostające bez zatrudnienia lub otrzymujące bardzo niskie wynagrodzenie w czasie narastającego bezrobocia w kraju migrowały, aby nie zostać wykluczonymi z rynku pracy i utrzymać aktywność zawodową. Wyjeżdżają młodzi ludzie w trakcie nauki na uczelniach wyższych, tuż po ich ukończeniu, bądź ci, którzy zdobyli „pierwsze szlify” na polskim rynku pracy. Chcą zdobyć doświadczenie, „przejechać bezrobocie i trudną sytuację w kraju”, „podszkolić język”, wspomóc finansowo rodzinę w Polsce, poprawić swoje warunki życia i pracy. Często podejmują pracę poniżej swoich kwalifikacji, ze względu na niewystarczający poziom znajomości języka kraju przyjmującego bądź języka wymaganego na określonym stanowisku w ich zawodzie¹¹.

⁹ „Praca i życie za granicą”, nr 24 (46) 2006.

¹⁰ I. GRABOWSKA-LUSIŃSKA, *Migracja – szansa czy zagrożenie*, IBNGR, Gdańsk 2005, s. 13.

¹¹ *Ibidem*.

Niektóre dylematy migracji zarobkowej i mobilności pracowniczej Polaków

Wg statystyk instytutu UNESCO liczba polskich studentów studiujących poza granicami kraju nieomal się podwoiła w latach 1999–2003 i w roku 2003 wynosiła 26 259 osób¹². Jest to ważne, ponieważ dotyczy osób najzdolniejszych, przedsiębiorczych i otwartych na świat.

Część z nich po ukończeniu studiów będzie szukała swoich szans życiowych za granicą. Dzięki migracji młodzi Polacy nabiorą pewności siebie i poczucia własnej wartości, uzyskają umiejętności radzenia sobie w nowych warunkach, szacunek do pracy, tej nisko i wysoko kwalifikowanej. Dodatkowo część z nich zdobędzie wiedzę na zagranicznych, często renomowanych uniwersytetach i opanują biegle języki obce, co pozwoli swobodnie się w nich komunikować.

Ale jest to jedna pozytywna strona migracji zarobkowej młodych Polaków. Negatywne doświadczenia przekazują nam ludzie, którzy wyjechali za pracę i nie osiągnęli sukcesu. Przedstawiane są też od czasu do czasu przez media tragiczne losy polskich pracowników (zwłaszcza we Włoszech), które pokazują, że związane z wyjazdem zarobkowym ryzyko trafienia na nieuczciwego pracodawcę jest duże i realne. Umiejętność radzenia sobie w trudnej sytuacji – nikła, a często żadna, zaś szansa sukcesu niezbyt duża. Szansę pomniejsza, a ryzyko zwiększa brak wiedzy o danym kraju oraz niezajomość obowiązujących w nim przepisów i języka. Zagrożeniem jest łatwość, z jaką Polacy podejmują za granicą pracę w szarej strefie, najczęściej za pośrednictwem pokątnych kontaktów, których następstwem jest praca bez umowy i bez żadnych zabezpieczeń typu socjalnego¹³.

K. Romaniszyn wymienia następujące czynniki powodujących powstawanie tzw. szlaków migracyjnych:

- czynnik geograficzny (sąsiedztwo krajów),
- czynnik kulturowy (bliskość kulturowa),
- czynnik ekonomiczny (istnienie różnic w poziomie rozwoju gospodarczego pomiędzy krajami, ściślej – istnienie popytu na pracę cudzoziemców na rynkach pracy krajów przyjmujących przy jednoczesnym nadmiarze siły roboczej w krajach wysyłających, ponadto istnienie różnic płacowych, standardów życia i pracy),

¹² *Ibidem*.

¹³ Saksy: szanse i ryzyko. Przeczytaj zanim pojedziesz, „Służba Pracownicza” nr 10/2006.

- czynnik polityczny (przyjmowanie lub ograniczanie napływu imigrantów, np. uchodźców),
- czynnik prawny (polityka imigracyjna i odpowiadające jej procedury)¹⁴.

Z badań nad migracją zarobkową w okresie transformacji systemowej w Polsce wynika, że pewne grupy społeczne stały się bardziej podatne na poszukiwanie zarobku za granicą. W badaniach opinii publicznej zrealizowanych przez Student News – Badania Rynkowe i Społeczne we współpracy z Instytutem Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego w kwietniu 2003 r., blisko połowa studentów prestiżowych warszawskich uczelni myślała o migracji. Uważali oni, że w Polsce nie mają szans na dobre zarobki i karierę zawodową, chociaż twierdzą, że mają w Polsce warunki do rozwoju intelektualnego. Najchętniej wyjechaliby studenci Szkoły Głównej Handlowej, najmniej chętnie studenci Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego¹⁵.

Autor niniejszego artykułu prowadził w 2006 r. badania problemu przygotowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych do pracy zawodowej¹⁶. W ramach tego badania zapytano uczniów o plany zawodowe po ukończeniu szkoły. Wśród badanych 45% chce kontynuować naukę na studiach wyższych, 37% deklaruje przyszły wyjazd za granicę do pracy zarobkowej, 12% chce rozpocząć pracę zawodową, 10% nie wie, co będzie robić po ukończeniu szkoły.

Uczniowie w ogromnej większości są przekonani, że zdobyta wiedza w szkole będzie przydatna w przyszłej pracy zawodowej, ale tylko 23% pogłębia ją w ramach samokształcenia. Na pytanie: „Jakie masz oczekiwania w wyuczonym zawodzie?” 27% odpowiedziało, że zamierza założyć własną firmę. Wśród uczniów, którzy określając swoją przyszłość podali, że wybierają się na studia wyższe, 56% po ukończeniu nauki deklaruje wyjazd do pracy zarobkowej za granicę. Część z nich (34%) podaje, że poczyniło już konkretne plany przez nawiązanie kontaktu ze znajomymi lub rodzeństwem pracującymi w krajach Unii Europejskiej. Spośród tej grupy 68% deklaruje, że w różnych formach pogłębia znajomość języka angielskiego.

Widzimy z tych wybranych wypowiedziach, że i wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych przewija się w sposób znaczący myślenie o migracji zarobkowej. Jak już wspomnieliśmy, niektórzy z nich prowadzą przygoto-

¹⁴J. ROMANISZYN, *Światowe szlaki migracyjne: przemiany i kontynuacje*, [w:] *Migracje i Społeczeństwo* 3; „Migracje 1945–1995”, Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu, 1999.

¹⁵I. GRABOWSKA-LUSIŃSKA, *op. cit.*, s. 23.

¹⁶Badanie przeprowadzono we wrześniu i październiku 2006 r. w grupie 267 uczniów różnych klas szkół ponadgimnazjalnych, dla których organem prowadzącym jest powiat zielonogórski.

wania do wyjazdu za granicę w celu podjęcia pracy zarobkowej. Stawiają sobie to zadanie jako ważny cel życiowy, a także etap w budowaniu kariery zawodowej.

Innym przykładem myślenia o pracy za granicą jest informacja podana przez Ministerstwo Zdrowia, które postanowiło zwiększyć limity przyjęć na studia pielęgniarские. Obecnie polski system opieki zdrowotnej stoi w obliczu dużego niedoboru kadr pielęgniarских. Powodem tego jest zwiększona emigracja zarobkowa oraz bardzo mała liczba absolwentów przy jednoczesnym wzroście zapotrzebowania na usługi pielęgnacyjne. Jak policzono, w ten sposób wykształci się dwa razy więcej osób niż dotychczas. Niektóre uczelnie (w tym Uniwersytet Zielonogórski), zamierzają otworzyć taki kierunek. Cóż z tego, skoro Elżbieta Buczkowska – Prezes Naczelnej Izby Pielęgniarek i Położnych stwierdza, że: „Pomysł może się nie sprawdzić, bo połowa już studiujących na tych kierunkach, przyszłych pielęgniarских, deklaruje emigrację tuż po uzyskaniu dyplomu”. Jej zdaniem zwiększenie limitów przyjęć na studia nie jest remedium na wskazane problemy¹⁷.

Polacy podejmujący migrację o charakterze okresowym pracują najczęściej w usługach gastronomicznych i hotelarskich, pracach domowych, opiece nad ludźmi starszymi, budownictwie i sektorze rolno-spożywczym.

Polska emigracja zarobkowa to nie jest zjawiskiem trwałym. Wraz z rozwojem gospodarczym będzie się ono stabilizowało. Jak podają znawcy przedmiotu, zajmie nam to ok. dziesięciu lat. Tymczasem o czasowym zmienienu kraju zamieszkania myśli 6 milionów młodych Polaków¹⁸.

Problemem podstawowym w obecnej rzeczywistości jest to, co należy zrobić w naszym kraju, aby doświadczeni i często wykształceni za granicą młodzi Polacy chcieli wracać do swojej ojczyzny i wiązać z nią swoją przyszłość. Jakie zmiany przeprowadzić? Jest to nowe wyzwanie dla rządzących.

Czynnikami, jakie mogą spowodować zatrzymanie fali migracji i nadać jej racjonalny charakter jest rozwój gospodarczy i wzrost zamożności Polaków. Innymi czynnikami, jakie są ważne dla młodych ludzi to poprawa stopy życiowej, uproszczenia i ułatwienia w zakładaniu własnych firm, obniżenie kosztów pracy, zmniejszenie biurokracji i poprawa obsługi przez urzędników, przyjazny klimat w pracy, perspektywy na rozwój kariery zawodowej itd. To także klimat, jaki tworzy państwo, władze samorządów terytorialnych i urzędnicy dla rozwoju przedsiębiorczości, upraszczania procedur, dla realizacji pomysłów, z jakimi do nich młodzi, wykwalifikowani ludzie przychodzą.

¹⁷„Praca i życie za granicą”, nr 24 (46) 2006.

¹⁸Badanie Pentora (2002) i firmy Pricewaterhouse (2002), [w:] *Migracje...*, s. 40.

Ogromną rolę do spełnienia ma system edukacji zawodowej. Musi on być bardzo elastyczny. Preferować należy kształcenie na poziomie ogólnym, a specjalności zawodowe trzeba w szkołach dostosowywać do zapotrzebowania pracodawców na określone zawody.

Pracodawcy w związku z deficytem wykwalifikowanej siły roboczej w niektórych regionach podejmują własne inicjatywy związane z kształceniem przyszłych kadr, współpracując ze szkołami i dofinansowując zakup potrzebnych do praktycznej nauki zawodu maszyn. Oczywiście jest to możliwe przede wszystkim na poziomie zasadniczym. W ten sposób uzupełniają lukę, jaka powstała w systemie edukacyjnym po ostatniej reformie oświaty, a jednocześnie odpowiadają na oczekiwania młodzieży, która zamierza zdobywać wysokie kwalifikacje w kraju i tu pracować.

Obecnie do „zawodówek” chodzi 750 tys. uczniów i to jest dwa razy mniej niż przed reformą. Właśnie polskie „zawodówki” zaczynają przeżywać swoją drugą młodość za sprawą niektórych firm, działających na terenie kraju. Z danych Ministerstwa Edukacji wynika, że firm współpracujących ze szkołami przybywa: w roku szkolnym 2005/2006 ich liczba wzrosła o 1/3 w porównaniu z rokiem ubiegłym. Liczba uczniów, którzy doskonalą umiejętności w firmach współpracujących z ich szkołami wzrosła o 20 tysięcy¹⁹.

Rewolucja w „zawodówkach” to wymóg nowych systemów produkcji. Do obsługi coraz bardziej skomplikowanych maszyn potrzebni są wyspecjalizowani pracownicy. A dzięki współpracy ze szkołą pracodawca ma gwarancję, że skompletuje taką załogę, jakiej potrzebuje. Tak postąpiono w fabryce Volkswagena, który uruchomił w Swarzędzu klasę mechatroników – nową, w Polsce jeszcze prawie nieznaną specjalność. Niełatwo się dostać do takiej klasy: prowadzony jest system rekrutacji i liczą się oceny z gimnazjum, trzeba ponadto zaliczyć sprawdzian z posługiwania się przyrządami i poddać sprawdzeniu umiejętności pracy w grupie. Firma zakupiła szkole sprzęt specjalistyczny za 400 tys. zł.

Właśnie z powodu wysokich kosztów na modernizację warsztatów władze samorządowe zamknęły wiele szkół zawodowych i techników. Dziś ich jest o połowę mniej, bo zaledwie 5 tysięcy. Prof. Stefan Kwiatkowski z Instytutu Badań Edukacyjnych twierdzi, że „nie są one w stanie samodzielnie stworzyć ani utrzymać nowoczesnej bazy dydaktycznej. Szansę na rozwój mają tylko te, które zwiążą się z dużymi firmami”²⁰.

Inwestycje w pracowników stają się coraz częściej dla wielu firm elementem strategii rozwoju. Także w ich przygotowanie do przyszłej pracy. Firma Aesculap Chifa, przedsiębiorstwo produkujące w Nowym Tomyślu narzędzia

¹⁹Fachowcy na zamówienie, „Newsweek” nr 49/20006 z 10 XII 2006 r.

²⁰*Ibidem*.

medyczne i weterynaryjne, konsekwentnie od 1992 r. wydaje rocznie ok. 650 tys. zł na warsztaty dla uczniów²¹.

W przyszłym roku niemiecka firma Haering (producent precyzyjnych części metalowych dla koncernów motoryzacyjnych: Bosch, Audi, BMW i Mercedes-Benz) otworzy przy swojej fabryce w Piotrkowie Trybunalskim szkołę, w której będzie kształcić na swoje potrzeby techników na wysokiej klasy specjalistów obróbki skrawaniem, mechatroniki, automatyki i elektroniki. W programie znajdują się elementy informatyki, zarządzania i lekcje języków obcych. Absolwenci będą obsługiwać technologie sprowadzone ze Szwajcarii i Japonii²².

Te przykłady świadczą, że zagraniczni pracodawcy, obserwując przez kilka lat przemiany społeczno-gospodarcze w Polsce, a także pracę Polaków za granicą, dostrzegli w nich duży potencjał intelektualny, pracowniczy, przedsiębiorczość, zdolności adaptacyjne do nowych warunków gospodarki rynkowej, chęć uczenia się i przyswajania nowoczesnych technologii, ambicje i inne zalety występujące szczególnie u młodych ludzi. Postanowili więc zainwestować w ten potencjał. W tym sensie praca wielu milionów Polaków za granicą wpływa pozytywnie na decyzje potencjalnych inwestorów zagranicznych w naszym kraju.

Najważniejszą funkcją migracji za granicą jest funkcja edukacyjna. Migrujący zdobywają wiedzę i doświadczenie, na które często nie mieliby szans w Polsce. Sprawdzają swoją wiedzę w praktyce, w kontaktach z innymi i usamodzielniają się szybciej niż to by miało miejsce w Polsce. Są zdani przede wszystkim na siebie, własne siły i swoją pomysłowość. Jeśli wrócą do kraju, wykorzystają to z pożytkiem dla nas wszystkich. Mają oni poczucie własnej wartości, zmieniają swoją mentalność. Mają nowe pomysły na życie i pracę zawodową. Mają nowe kontakty, które mogą pomóc w rozwoju własnej przedsiębiorczości. Mają więcej odwagi w rozwijaniu własnych biznesów²³.

Praca za granicą może pozytywnie wpłynąć na zmianę mentalności i złych przyzwyczajeń, uczy zachowań na konkurencyjnym rynku pracy. Może nasi pracodawcy zrozumieją, że dla stabilizacji rynku pracy w naszym kraju potrzebna jest ochrona pracowników, a nie samego miejsca pracy.

Takim przykładem może być Islandia, gdzie pracodawca np. przy budowie huty aluminium zatrudnia Polaków i zapewnia nie tylko atrakcyjne zarobki, ale także poczucie bezpieczeństwa, zakwaterowanie w bardzo dobrych warunkach, całodniowe wyżywienie, a nawet rozrywkę po pracy. Pracownika się szanuje, docenia jego wykształcenie i doświadczenie zawodowe.

²¹ *Ibidem.*

²² *Ibidem.*

²³ *Migracje...*, s. 42.

Wszyscy są traktowani na równi²⁴. Taka opieka w Polsce jest rzadkością.

Procesy integracji europejskiej nie są równoznaczne z uniformizacją zaangażowanych państw, zagrożeniem ich suwerenności i odrębności, wymagają jednak porozumienia się, a więc umiejętności komunikowania się w celu podejmowania wspólnych wysiłków, szczególnie w sprawach, które przekraczają możliwości jednego lub nawet kilku państw.

Vladimir Špil, europejski komisarz ds. zatrudnienia z okazji Targów Pracy powiedział, że „Integracja europejskiego rynku pracy będzie postępowała coraz dalej, wraz z rozwojem swobody przepływu i wymiany pracowników. Należy aktywnie wspierać i ułatwiać ten proces. Trzeba przewyższać przeszkody, zapobiegając jednocześnie wszelkim formom dumpingu społecznego. Wyższy wzrost gospodarczy nie może być wykorzystywany jako argument przy przeciwstawianiu jednych pracodawców wobec innych”²⁵.

Obawy krajów Piętnastki o to, że polscy bezrobotni „zaleją” europejski rynek pracy wydają się mocno przesadzone. Jedną z cech polskiego bezrobocia jest jego długotrwałość. Wpływa ona nie tylko na motywację do pracy, ale zdarza się, że osłabia także sens życia. W Polsce obserwuje się społeczne zjawisko osvajania się z sytuacją pozostawania bez pracy. Część osób niemających pracy nie było w stanie jej utrzymać ze względu na niskie kwalifikacje lub bezzadność życiową. Bezrobotni z reguły nie są zainteresowani migracją z powodu małej mobilności. Podjęcie takiego wyzwania często przekracza ich możliwości²⁶.

Od 2010 r. dodatkowo otwiera się dla Polaków unijny rynek usług, o czym zdecydowali eurodeputowani. Oznacza to, że firmom będzie łatwiej rozpoczynać działalność na terenie innych państw wspólnoty. Dyrektywa zawiera przepisy, które mają zmniejszyć biurokrację związaną z zakładaniem przedsiębiorstw usługowych i czasowym świadczeniem usług. Wszelkie formalności związane z rejestracją i uzyskaniem zezwolenia przedsiębiorcy będzie mógł załatwić w jednym miejscu, za pośrednictwem tzw. pojedynczego punktu kontaktowego. Ponadto większość formalności będzie można dopełnić drogą elektroniczną, co pozwoli zaoszczędzić drogocenny czas²⁷. Może będzie to impulsem do zakładania własnych firm przez młodych, zdolnych, wykwalifikowanych i przedsiębiorczych Polaków i świadczenia przez nich usług w krajach Unii Europejskiej.

²⁴M. STYPA, *Praca w Islandii*, [w:] „Praca za granicą”, nr 24 (46), 2006 r.

²⁵W centrum uwagi. Poszukiwanie pracy w rozszerzonej Europie [w:] EURES, Europejski Portal Mobilności Zawodowej, <http://europa.eu.int>.

²⁶Informacja o warunkach zatrudnienia obywateli polskich w krajach Unii Europejskiej, Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu 2005.

²⁷A. WILL-SZCZEPANOWSKA, *Otwarcie dla rynku usług*, [w:] „Praca i życie za granicą”, nr 24 (46) 2006.

Podsumowanie

Podsumowując można stwierdzić, że bezrobotni nie stanowią głównej grupy, która podejmuje zagraniczną migrację zarobkową. Oznacza to, że nie da się w Polsce rozwiązać problemu bezrobocia poprzez migrację zarobkową, a jednocześnie – że wysokie bezrobocie w Polsce nie zagraża europejskiemu rynkowi pracy. Z pewnością kontynuowane będzie zatrudnienie za granicą do prac sezonowych i szeroko pojętych usług, ale jednocześnie, jak wspomnieliśmy wcześniej, za parę lat na rynki europejskie wejdą polskie firmy usługowe z niewątpliwie z konkurencyjną ofertą i polskimi pracownikami.

Rozwiązanie spraw, które temu towarzyszą, a więc m.in. bezrobocie wśród ludzi młodych oraz migracja zarobkowa za granicę wymaga także działań państwa, związanych z kreowaniem warunków do kształtowania mobilności pracowniczej, problemu – moim zdaniem – zaniechanego w naszym kraju. Mimo że ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r.²⁸ nakłada takie obowiązki, to w tej dziedzinie samorządy lokalne i publiczne służby zatrudnienia muszą się wykazać wyższą skutecznością w jej realizacji.

²⁸Dz. U. nr 04.99.1001 z 1 V 2004 r.

Jan Mielżyński

**CURRENT PROBLEMS OF OCCUPATIONAL MIGRATION
IN THE LIGHT OF
INTERNATIONAL SPATIAL MOBILITY OF POLES**

Abstract

The author analyses different dilemmas of people migrating for work, especially emigrating abroad. This phenomenon is very popular among young people – Polish schools graduates. This suggests Polish authorities, local governments and their institutions to create better working conditions, positively influencing employees' mobility.

Ireneusz Nijaki

MOBBING – PATOLOGIA ZAKŁADU PRACY

Bezrobocie, które jest cechą gospodarki wolnorynkowej jest jednym z ważniejszych przejawów patologii społecznej. Jednak współczesny rynek pracy, cechujący się nadwyżką siły roboczej narażony jest również na różne zjawiska patologiczne.

Janina E. Karney do takich zjawisk patologicznych zalicza pracoholizm, wypalenie zawodowe oraz lobbing (Karney 2007, s. 396–413), który jest chyba największym zagrożeniem dla pracownika w dzisiejszym przedsiębiorstwie.

Definicja mobbingu

Mobbing – słowo pochodzące z języka angielskiego. Słownik wskazuje na pochodzenie tego określenia od angielskiego *mob*, czyli tłum, motłoch, a także od czasownika *to mob* – napadać, zaczepiać, atakować kogoś.

Termin „mobbing”, początkowo używany przez Konrada Lorenza (1958) do opisu zachowania agresywnej grupy małych zwierząt wobec jednego dużego zwierzęcia, został wykorzystany przez Heinza Leymanna (1995, s. 46) do opisu zachowań pracowników w organizacji. Zdefiniowanie zjawiska mobbingu ma bardzo duże znaczenie zarówno ze względów praktycznych (dla pracowników i instytucji rozstrzygających spory dotyczące tej kwestii), jak i ze względów badawczych. W literaturze można znaleźć wiele definicji dotyczących tego zjawiska, brakuje jednak jednoznacznej, uzgodnionej przez badaczy wersji.

W myśl Kodeksu Pracy mobbing oznacza „działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników ” (*Kodeks Pracy* 2006).

H. Leymann twierdzi, że: „Mobbing w miejscu pracy polega na wrogim i nieetycznym, systematycznie powtarzającym się zachowaniu, skierowanym wobec jednej lub paru osób. Pod wpływem mobbingu ofiary spychane są

w sytuacji bezradności i utraty możliwości obrony. Pozostają tam tak długo, jak długo utrzymują się działania mobbingowe w ich kierunku. Tego rodzaju działania występują bardzo często (statystycznie przynajmniej raz w tygodniu) i utrzymują się przez długi okres czasu (statystycznie przynajmniej przez pół roku). Z powodu dużych częstotliwości i długiego okresu utrzymywania się wrogiego zachowania, rezultatem tego maltretowania jest psychosomatyczne i społeczne poszkodowanie ofiary” (Leymann, s. 66).

Francuska badaczka mobbingu, Marie-France Hirigoyen używając określenia molestowanie moralne w pracy, definiuje je jako: „wszelkie niewłaściwe postępowanie (gest, słowo, zachowanie, postawa) [...], które przez swą powtarzalność czy systematyczność narusza godność lub integralność psychiczną lub fizyczną osoby, narażając ją na utratę zatrudnienia lub pogarszając atmosferę pracy. Molestowanie moralne to przemoc w małych dawkach, która jest jednak bardzo destrukcyjna. Każdy atak wzięty z osobna nie jest naprawdę czymś poważnym, o agresji stanowi skumulowany efekt częstych i powtarzalnych mikrourazów” (Hirigoyen 2003, s. 11).

Regina Talik określa mobbing jako „nieetyczne, wrogie, systematycznie powtarzające się zachowanie skierowane wobec jednej lub kilku osób. Są to działania polegające na stwarzaniu wrogiej atmosfery w pracy, terroryzowaniu i dyskredytowaniu działań osób lub osoby, które w jakiś sposób nie pasują do zespołu” (Bechowska-Gebhardt, Stalewski 2004, s. 12).

Zjawisko to można określić poprzez wyliczanie sposobów znęcania się nad ofiarą, co czyni B. Grabowska, która twierdzi, że: „mobbing, to moralne nękanie, złośliwe docinki ze strony szefa, kolegów, a czasem podwładnych, to zamach na podstawowe prawa ludzkie, to zawyżone wymagania, manipulowanie zachowaniami, szykany, konfliktowanie współpracowników, preparowanie kłamliwych dokumentów, ośmieszanie. Są to działania wyrefinowane, perfidne i bezwzględne, niszczące psychicznie wybraną ofiarę, to obrażanie, pisanie anonimów, przeszkadzanie w wykonywaniu obowiązków zawodowych, plotki [...]. Mobbing ma charakter działania celowego, zmierzającego do eliminacji jakiejś osoby ze środowiska; [...] to podważanie autorytetu i szkalowanie opinii. Często ludzie postronni angażują się w takie nękanie, jeżeli zauważą, że poszkodowany cierpi i można się na nim wyżywać dowolnie. Mobbing to niehumanitarne, nieetyczne znęcanie się nad współpracownikiem, systematycznie powtarzające się przez dłuższy czas zachowanie wobec jednej lub wielu osób [...]. Mobbing to rodzaj tortur psychicznych, represjonowanie, niszczenie reputacji, porażająca przemoc. Może być wyrażona różnorodnie, od fizycznej po codzienną, typu obelga, ale zawsze ma podłoże emocjonalne, a jej moc przekracza granice moralne i prawne ” (Grabowska 2003, s. 9–10).

Choć lista Grabowskiej jest długa, to jednak nie jest pełna, ponieważ stworzenie takiej listy jest bardzo trudne, można by nawet rzec, że niemożliwe. Głównie dlatego, iż zachowania mobbingowe mogą przyjmować bardzo wiele różnych postaci, a ich ofiara nie ma szansy na obronę przed nimi, ponieważ gdy odrzuci jeden zarzut, na jego miejsce pojawia się kolejny, równie absurdalny.

Kolejna definicja mobbingu, jaką warto tu przytoczyć jest definicja Adama Szałkowskiego, którego zdaniem „mobbing można określić jako wszelkie zachowania w sytuacji pracy zawodowej, które wywołują wśród niektórych pracowników lęk, strach i długotrwałe obawy, których skutki ujawniają się nawet uszczerbkiem na zdrowiu [...]”. Typowe czynniki mobbingu mają swoją genezę w procesie pracy i najczęściej wynikają z fizycznych i psychospołecznych warunków pracy. W grę wchodzi te z fizycznej przestrzeni środowiska pracy, warunki w zakresie oświetlenia, hałasu, zapylenia, promieniowania i podobnych czynników. Natomiast społeczne warunki pracy obejmują swoim zakresem gamę różnorodnych zjawisk i procesów, wśród których wyróżnia się zbiór czynników kreujących tzw. stosunki międzyludzkie. W zbiorze tym znajdują się również wszelkie te czynniki, które wywołują stres w procesie decyzji, bowiem prawie zawsze jest ona podejmowana z ryzykiem niepewności ” (Bechowska-Gebhardt, Stalewski, s. 13). Definicja ta jest przez badaczy problemu przyjmowana sceptycznie, ponieważ tak rozumiany mobbing jest zjawiskiem zbyt szerokim i oznacza wszelkie skutki stresów, jakie zdarzają się w miejscu pracy, niezależnie od tego, czy są zamierzone, czy też nie.

Działania mobbingowe

Szereg działań, jakie stosuje mobber w stosunku do swojej ofiary nazywamy działaniami mobbingowymi. H. Leymann wymienił 45 takich działań i podzielił je na pięć kategorii zachowań prześladowców. Podział ten wygląda następująco:

Pierwsza kategoria – oddziaływania zaburzające możliwości komunikowania się:

1. Ograniczanie przez przełożonego wypowiedzenia się.
2. Stałe przerywanie wypowiedzi.
3. Ograniczanie przez kolegów możliwości wypowiedzenia się.
4. Reagowanie na uwagi krzykiem lub mocnym wymyśleniem i pomstowaniem.
5. Ciągłe krytykowanie wykonanej pracy.

6. Ciągłe krytykowanie życia prywatnego.
7. Napastowanie przez telefon.
8. Ustne groźby i pogróżki.
9. Groźby na piśmie.
10. Ograniczanie kontaktu przez poniżające, upokarzające gesty i spojrzenia.
11. Różnego rodzaju aluzje bez jasnego wyrażania się wprost.

Druga kategoria – oddziaływania zaburzające stosunki społeczne:

12. Unikanie przez przełożonego rozmów z ofiarą.
13. Niedawanie możliwości odezwania się.
14. W pomieszczeniu, gdzie ofiara pracuje, przesadzanie na miejsce z dala od kolegów.
15. Zabronienie kolegom rozmów z ofiarą.
16. Traktowanie „jak powietrze”.

Trzecia kategoria – działania mające na celu zaburzyć społeczny odbiór osoby:

17. Mówienie źle za plecami danej osoby.
18. Rozsiewanie plotek.
19. Podejmowanie prób ośmieszenia.
20. Sugerowanie choroby psychicznej.
21. Kierowanie na badania psychiatryczne.
22. Wyśmiewanie niepełnosprawności czy kalectwa.
23. Parodiowanie sposobu chodzenia, mówienia lub gestów w celu ośmieszenia osoby.
24. Nacieranie na polityczne albo religijne przekonania.
25. Żarty i prześmiewanie życia prywatnego.
26. Wyśmiewanie narodowości.
27. Zmuszanie do wykonania prac naruszających godność osobistą.
28. Fałszywe ocenianie zaangażowania w pracy.
29. Kwestionowanie podejmowanych decyzji.
30. Wołanie na ofiarę używając sprośnych przezwisk lub innych, mających ją poniżyć wyrażań.

31. Zaloty lub słowne propozycje seksualne.

Czwarta kategoria – działania mające wpływ na jakość sytuacji życiowej i zawodowej:

32. Niedawanie ofierze żadnych działań do wykonania.
33. Odbieranie prac zadanych wcześniej do wykonania.
34. Zlecenie wykonania prac bezsensownych.
35. Dawanie zadań poniżej jego umiejętności.
36. Zarzucanie wciąż nowymi zadaniami do wykonania.
37. Polecenia wykonywania obraźliwych dla ofiary zadań.
38. Dawanie zadań przerastających możliwości i kompetencje ofiary w celu jej dyskredytowania.

Piąta kategoria – działania mające szkodliwy wpływ na zdrowie ofiary:

39. Zmuszanie do wykonywania prac szkodliwych dla zdrowia.
40. Grożenie przemocą fizyczną.
41. Stosowanie niewielkiej przemocy fizycznej.
42. Znęcanie się fizyczne.
43. Przyczynianie się do ponoszenia kosztów w celu zaszkodzenia poszkodowanemu.
44. Wyrządzanie szkód psychicznych w miejscu zamieszkania lub w miejscu pracy ofiary.
45. Działanie o podłożu seksualnym (Leymann 1996, s. 13).

Fazy mobbingu

Zakładając, że mobbing ma charakter procesowy, możemy wyróżnić cztery fazy działań mobbingowych. Pierwsza z nich to nieadekwatna percepcja sytuacji mobbingowej. Zaczyna się ona od takich zachowań mobbera, których ofiara nie postrzega jako zachowań mobbingowych i nie czuje się zagrożona. Wydaje jej się, że jest w stanie zapanować na konfliktem. W związku ze stosowaniem różnorodnych form przemocy psychicznej nękaną pracownik nie jest w stanie prawidłowo ocenić danej sytuacji. Błędem osoby prześladowanej jest postrzeganie sytuacji mobbingowej jako sytuacji konfliktowej i próba rozwiązania mobbingu za pomocą metod i działań sprawdzających się przy rozwiązywaniu zwykłego konfliktu. Tymczasem metody te są nie

skuteczne, dlatego tak ważna jest umiejętność odróżnienia zwykłego konfliktu od sytuacji mobbingu. „Początkowo poddawany mobbingowi pracownik bagatelizuje przykre dla niego incydenty, tłumacząc je swoim rzekomym przewrażliwieniem. Zachowanie przełożonego lub kolegów w pracy stara się usprawiedliwiać [...]. Stąd nie dopatruje się w złośliwościach i doznawanych przykrościach złej woli ze strony innych, nie dostrzega, że mają one charakter systematycznego i rozmyślnego dokuczania obliczonego na uderzenie w jego słabe punkty” (Bechowska-Gebhardt, Stalewski, s. 30). Tymczasem brak reakcji i obrany w tej pierwszej fazie mobbingu powoduje, że prześladowcy, widząc, że ich działania przynoszą skutek, zwiększają skalę prześladowań. Ofiara zbyt późno dochodzi do wniosku, że nie jest w stanie zidentyfikować ani określić powodu czy celu skierowanych wobec niej aktów agresji. To właśnie w tej fazie konflikt przeradza się w mobbing. Zostaje wyłoniona ofiara, która podejmuje próby złagodzenia sytuacji, próbuje osiągnąć porozumienie ze swoimi prześladowcami, ale próby te są bezskuteczne, co sprawia, że osoba ta staje się zdezorientowana i niepewna. „Pod koniec fazy pierwszej zarysowuje się układ sił. Następuje dokładny podział na mobbera czy też mobberów z jednej strony i na osobę mobbowaną – z drugiej. Osoby mobbowane są zmuszone do przyjęcia w tej próbie sił roli strony pokonanej, skazanej na towarzyski i służbowy niebyt (tamże, s. 30).

Drugą fazę określa się jako stres i walkę ofiary. Początkowo ofiara odczuwa strach przed pójściem do pracy. Ciągły stan napięcia nerwowego powoduje reakcje stresowe, pogorszeniu ulega również stan zdrowia ofiary: coraz częściej cierpi na bóle głowy lub innych części ciała, pojawia się nadciśnienie, zaburzenia koncentracji, bezsenność, stany lękowe lub depresyjne. Ofiara sięga po środki nasenne lub uspokajające, a także alkohol, którego spożywanie może doprowadzić do uzależnienia i choroby alkoholowej. „W apogeum drugiej fazy następuje eksalacja konfliktu. Jak twierdzi B. Kłós, w fazie tej mają miejsce typowe działania mobbingowe. Pracownik poddany mobbingowi jest podporządkowany sprawcy i jednocześnie pozbawiony pomocy w środowisku pracy. W fazie tej ofiara próbuje bronić się przed atakami, ale mogą już występować u niej typowe objawy psychosomatyczne, będące skutkiem stresu – zaburzenia snu, bóle głowy, lekkie stany depresyjne” (tamże, s. 31). Na tym etapie ofiara próbuje jeszcze walczyć o swoje prawa, ale nie przynosi to oczekiwanych rezultatów.

Faza trzecia to nasilenie agresji mobbera na słabnącą ofiarę. Wskutek bezsilności ofiara zaczyna bronić się w sposób agresywny, co sprawia, że zaczyna być postrzegana jak osoba odpowiedzialna za konflikt. W tej fazie ofierze mobbingu zostaje narzucona rola tzw. „kozła ofiarnego”, co sprawia, że jest etykietowana, co z kolei ma na celu uzasadnienie i usprawiedliwienie

stosowanej wobec ofiary agresji. Pogłębia się izolacja ofiary, a otoczenie odmawia jej wsparcia. Często właśnie na tym etapie do grona prześladowców dołącza przełożony, oczywiście jeżeli wcześniej nie brał udziału w prześladowaniu ofiary. „Akty dręczenia zyskują teraz uporządkowaną, zorganizowaną formę, gdyż przełożony z racji swojego stanowiska dysponuje spektrum narzędzi i metod systematycznego nękania podwładnego, do których zalicza się zastraszanie, doprowadzanie do degradacji formalnej pozycji w grupie poprzez powierzenie takiej osobie mało ważnych i nieambitnych zadań poniżej jej kompetencji i umiejętności, często wyłącznie w celu jej upokarzania. Przełożony nieustannie formułuje oskarżenia, obsypuje nieuzasadnionymi, absurdalnymi pretensjami, tworzy ofierze warunki pracy o charakterze stresogennym. Celem tych działań psychiczne rozbrojenie (pokonanie) ofiary” (tamże, s. 32). Osoba poszkodowana zaczyna załamywać się psychicznie. Początkowo drobne kłopoty ze zdrowiem zmieniają się w choroby wymagające poważnej interwencji medycznej. Ofiara coraz częściej i dłużej choruje, a nieobecność jeszcze bardziej pogłębia jej izolację w miejscu pracy. Ofiara wskutek ciągłej obawy przed zwolnieniem z pracy w stresie zaczyna popełniać błędy, przez co potwierdza opinię, że jest niekompetentnym i konfliktowym pracownikiem. Ciężko jej znaleźć inną pracę, ponieważ w środowisku zawodowym krążą informacje, że jest pracownikiem o niskich kompetencjach, trudnym w relacji z innymi, sprawiającym różne problemy.

Czwarta faza to fizyczna, psychiczna i społeczna degradacja ofiary. Pracownik zostaje poddany zaostrzonemu atakowi zarówno ze strony przełożonego, jak i współpracowników. Obniża swoją samoocenę, pojawiają się również bardzo poważne problemy zdrowotne. Wskutek funkcjonowania w sytuacjach ciągłego zastraszania, odczuwania zagrożenia utratą pracy pojawiają się problemy rodzinne, a także silne stany depresyjne. W fazie zaawansowanej mobbingu pracownik ma myśli samobójcze, może nawet podjąć próbę samobójczą. Staje się całkowicie niezdolny do pracy. Pracodawca ma pretekst do zwolnienia takiej osoby, ma dowody na jej niekompetencję. W tej fazie mobbingu ofiara nie ma już możliwości obrony, a w wielu przypadkach potrzebuje profesjonalnej pomocy, aby poradzić sobie z problemem. „Pracownik podany mobbingowi przeżywa w związku ze swoją pracą uczucia silnego lęku, zdenerwowania, przygnębienia, smutku, często także zniechęcenia, bezradności i bezsilności, niekiedy są to także uczucia gniewu i złości” (tamże, s. 33).

Mobbing nie musi przebiegać przez wszystkie cztery fazy, może być ich dowolną kombinacją.

Janina E. Karney (2007, s. 409) uważa, że pełny proces mobbingowania składa się z pięciu faz:

- **faza pierwsza** – konflikt; mimo że ofiara pragnie zażegnać spór lub unika sytuacji konfliktowej, proces podlega eskalacji,
- **faza druga** – rozpoczynają się wrogie działania wobec jednej osoby w zespole, działania te powtarzają się codziennie i przez dłuższy okres; ofiara zaczyna przejawiać objawy stresu, co wywołuje jeszcze silniejsze reakcje u mobbingujących,
- **faza trzecia** – w konflikt wkracza kierownictwo firmy, lecz na skutek solidarnego przedstawiania sytuacji jako zawinionej przez mobbingowanego, sytuacja ofiary się pogarsza; inni pracownicy nie chcą współpracować z ofiarą mobbingu,
- **faza czwarta** – ofiara mobbingu ponosi porażkę, zaczyna mieć kłopoty ze zdrowiem, pojawiają się zaburzenia psychiczne (stres, depresja itp.),
- **faza piąta** – wykluczenie osoby mobbingowanej ze środowiska, zwolnienie z pracy.

Mobber – człowiek toksyczny

Z całą pewnością można stwierdzić, że mobberzy różnią się między sobą pod względem osobowości. Lilian Glass, posługując się terminem człowiek toksyczny mówi, że: „jest to ktoś, kto pragnie cię zniszczyć. To ktoś, kto ograbia cię z poczucia własnej wartości, pozbawia godności i zatruwa samą esencję twojego istnienia; kto nadwyreżając twoją odporność naraża cię na chorobę psychiczną lub fizyczną. Toksyczni ludzie gaszą wszelki entuzjazm, dostrzegają w tobie tylko wady, pełni zazdrości i zawiści cierpią widząc twoje sukcesy. Gotowi są zniechęcić cię za najmniejsze powodzenie. Ich niepewność i obawa często każą im przeszkadzać ci w dążeniu do szczęśliwego twórczego życia” (1997, s. 56).

L. Glass wyróżniła kilka typów ludzi mogących wystąpić w roli przełożonego. Pierwszy z nich to „bezwzględny tyran”. Jest to człowiek opryskliwy, arogancki, sadystyczny, nieobliczalny, pozbawiony skrupułów. „Bezwzględny tyran jest językowym terrorystą – krzykliwym, grubiańskim, szorstkim, wymagającym, upartym, wszytkowiedzącym despota, którego dewiza życia brzmi: ma być tak, jak ja chcę albo wcale. Wybuchowy i gwałtowny, potrafi w mgnieniu oka wpaść w furję. Szczęśliwy jest tylko wtedy, gdy sam pociąga za sznurki” (tamże, s. 114).

Drugi typ to „napastliwy krytyk”. Jest to człowiek małostkowy, wszytkowiedzący, pełen nienawiści, zrzedliwy i napastliwy. „Napastliwi krytycy

chęcią przekonać cię, że nie masz racji, bo jedynie to może dać im poczucie własnej słuszności. Krytykują cię otwarcie i bezpośrednio, by uświadomić ci, że jesteś człowiekiem niższej kategorii. Cokolwiek zrobisz, i tak okaże się nie dość dobrze, więc w obecności napastliwego krytyka zawsze będziesz czuć się skrepowany”.

Kolejny typ to „maniak kontroli”. „Maniacy kontroli nie umieją zgodzić się, by sprawy toczyły się własnym trybem. Chcieliby wszystko robić sami. Nie potrafią pracować w zespole, a dzielenie się władzą sprawia im wielką trudność. Kiedy sprawy nie układają się po ich myśli, wpadają w gniew albo tracą nimi zainteresowanie, gdyż są przekonani, że muszą panować nad wszystkimi wydarzeniami. [...] Ich życie staje się pasmem frustracji i rozczarowań. Starają się wpływać na bieg zdarzeń, kiedy zaś sprawy nie toczą się zgodnie z ich sztywnym planem, wpadają w panikę i reagują jeszcze silniejszym gniewem” (tamże, s. 114).

Ostatnim, czwartym typem, jaki wyróżnia Glass jest „chodząca doskonałość”: „uparta, żądna władzy, dogmatyczna, osądająca, niekomunikatywna, nudna, samolubna, zawzięta, krytyczna, dokładna, wszystkowiedząca i powierzchowna. [...] Chodzące doskonałości uważają się za wspaniałe i nieomyślne. Sztywne, spięte i nastawione niezwykle krytycznie oczekują od ludzi, że będą żyć zgodnie z ich normami etycznymi. Patrzą z góry na wszystkich, którzy palą, piją, przeklinają, żyją w wolnych związkach albo po prostu są mniej zadbani lub w inny sposób gorsi od nich. [...] Ich sztywność jest efektem tego, że nie są doskonali [...]. Zaprzeczając temu, zostają hipokrytami, ale sprzeczne odczucia względem własnej osoby, jakich wówczas doznają, umniejszają ich poczucie własnej wartości” (tamże, s. 110).

Powstanie mobbingu w zakładzie pracy w relacji pracodawca – pracownik.

Przyjmuje się, że czynnikami powodującymi konflikty w miejscu pracy i przyczyniającymi się do powstawania zjawiska mobbingu przede wszystkim są:

- czynniki osobowe
- czynniki sytuacyjne.

Do czynników osobowych zaliczyć można pewne grupy osób:

1. osoby samotne lub pozbawione tzw. „układów” (nieuczestniczące w nieformalnych spotkaniach oraz niemające poparcia kolegów z firmy, nienależące do związków zawodowych, etc.);

2. osoby w wieku przedemerytalnym;
3. kobiety;
4. osoby powyżej 50 lat, których firma chce się pozbyć, nie mając im przy tym nic do zarzucenia, a których wypowiedzenie jest dla firmy kosztowne (odprawy);
5. osoby zbyt sumienne o rozwiniętych kompetencjach zawodowych;
6. osoby młode, posiadające wysoki lub równy poziom wykształcenia.

Do czynników sytuacyjnych zaliczyć można:

1. wysoki poziom bezrobocia – ofiary mobbingu z powodu trudności ze znalezieniem pracy wykonują wszelkie polecenia mobbera;
2. zmniejszenie znaczenia związków zawodowych – traktują one konflikty indywidualne jako małe, które nie dadzą się rozwiązać dotychczas stosowanymi metodami; nastawione są na konflikty „wielkie”;
3. prawo pracy – mobberzy dążą do rozwiązania stosunku pracy na wniosek pracownika (zwolnienia są dość kosztowne dla firmy i trudne z przyczyn formalnych) (Bechowska-Gebhardt, Stalewski, s. 35–45).

Skutki mobbingu

Skutki mobbingu mogą dotyczyć wielu osób, jak i całych środowisk. Można wyróżnić cztery kategorie konsekwencji działań mobbingowych.

1. Ofiara mobbingu – osoba prześladowana skazana jest na ciągłe działanie w stresie, co powoduje wystąpienie komplikacji somatycznych i psychicznych. Osoba narażona na ciągły stres zaczyna coraz częściej chorować, co z kolei powoduje częste i jednocześnie krótkie zwolnienia z pracy. W miarę, jak prześladowania narastają, stan psychiczny i fizyczny ofiary pogarsza się, co skutkuje coraz dłuższymi nieobecnościami w pracy. Lilian Glass wymienia wiele skutków zdrowotnych wywołanych przez konflikt z mobberem: „ból głowy, nudności, ból krzyża, suchość w gardle, można dostać wysypki, ataku astmy lub alergicznego kaszlu. Reakcją mogą być dolegliwości psychiczne, ospałość lub choroby umysłowe, np. depresja. Obecność toksycznego wampira powoduje na ogół utratę energii. Te stany próżni emocjonalnej mogą prowadzić do rozmaitych zachowań autodestrukcyjnych i niekontrolowanego jedzenia, bulimii, anoreksji, alkoholizmu lub narkomanii” (Glass, s. 60). Do skutków mobbingu dotyczących ofiary takich działań należy również zaliczyć: spadek motywacji i zaangażowania pracownika, poczucie krzywdy, niesprawiedliwości, izolacji społecznej, co prowadzi do zmniejszenia efektywności pracy takiego pracownika, a także

jego znacznie gorszych osiągnięć zawodowych. Mobbing sprawia również, że nie są zaspokojone najważniejsze, podstawowe potrzeby takiego pracownika: biologiczne, bezpieczeństwa, afiliacji. Ponieważ powoduje także izolację społeczną, dotkliwie dla pracownika jest niezaspokojenie potrzeby uznania, a także kompletna niemożność zaspokojenia potrzeby samorealizacji.

2. Rodzina ofiary mobbingu – ponieważ żaden człowiek nie jest w stanie podzielić swego życia na pracę i rodzinę tak, aby sfery te nie przenikały się, cierpienia ofiary przenoszą się na członków jej rodziny, którzy jej współczują. Razem z nią poddają się takim emocjom, jak: złość, bezradność czy żal. Szczególnie uciążliwa jest taka sytuacja dla dzieci, które żyją z ciągłym poczuciem zagrożenia bytu, ponieważ rodzic-ofiara mobbingu, żyjąc w ciągłym stresie nie jest w stanie zapewnić dziecku poczucia bezpieczeństwa czy chociażby pomocy w odrabianiu lekcji. Czuje, że nie spełnia się w roli rodzica, a to jest kolejną przyczyną stresu i w ten sposób błędne koło się zamyka.

3. Organizacja – ponosi przede wszystkim koszty finansowe, ponieważ musi wypłacać wynagrodzenie osobom mobbowanym, a osoby te wskutek stosowanej wobec nich przemocy psychicznej pracują mniej wydajnie. Organizacja ponosi straty wymierne, jak i niewymierne. Do wymiernych zaliczamy: mniejszą wydajność pracy ofiary mobbingu, koszty ponoszone przez wzmożoną absencję w pracy, a także wypadki będące skutkiem zdenerwowania; koszty procesów sądowych i odszkodowań (pracownicy bezpodstawnie zwolnieni), pogorszenia jakości pracy, którego przyczyną jest obniżenie morale pracownika. „Wielkie są również straty niewymierne irracjonalnych i ostrych konfliktów w postaci spadku zaufania do kierownictwa i pogorszenia się klimatu moralnego, wzrost postaw egotycznych wynikających z izolacji społecznej i nieufności pracowników wobec kierownictwa, a także z poczucia własnego zagrożenia i konsternacji spowodowanej bezsilnością wobec krzywdy osoby mobbowanej, a jednocześnie znajomej lub zaprzyjaźnionej itp. Zniszczone kariery zawodowe ludzi ambitnych i błędy w polityce awansów przynoszą utratę szans i korzyści zarówno dla jednostek, których to bezpośrednio dotyczy, jak i dla całej organizacji” (Bechowska-Gebhardt, Stalewski, s. 58).

4. Całe społeczeństwo – „W oczywisty sposób poszerzający się mobbing rzutuje na skutki społeczne i zaufanie ludzi do państwa prawa. Poczucie bezkarności mobberów i bezsilności osób prześladowanych wpływa na cały system demokratyczny, [...] walka z mobbingiem jest więc w interesie wszystkich – państwa, gospodarki, pracodawców, związków zawodowych,

organizacji społecznych i oczywiście pracowników” (Kmieciak-Baran, Rybicki 2003, s. 7). Społeczeństwo ponosi koszty finansowania przyśpieszonych emerytur, podwyżek ubezpieczeń zdrowotnych, podwyższonego wskaźnika bezrobocia, nic więc dziwnego, że traci zaufanie do istniejącego ładu i władzy, która toleruje jawną krzywdę i niesprawiedliwość.

Sposoby obrony przed mobbingiem

Sposoby walki z mobbingiem dzielimy na psychologiczne, społeczne i prawne. Ofiary mobbingu powinny próbować bronić się przed tym bardzo stresogennym, a co za tym idzie wyniszczającym zjawiskiem. Zależnie od sytuacji mogą przyjąć bardziej lub mniej konfrontacyjną postawę. Cytowana już wcześniej autorka, Lilian Glass, przedstawia cztery psychologiczne techniki obrony przed mobbingiem. Technika rozładowania napięcia, której celem jest rozładowanie i unieszkodliwienie własnych emocji. Należy dać sobie czas na ostudzenie emocji, aby konflikt się niepotrzebnie nie zaostrzył. L. Glass proponuje, aby: „błyskawicznie dotlenić się, ułatwiając w ten sposób rozładowanie emocji i odzyskanie równowagi homeostatycznej. Polega to na kontrolowanym i systematycznym pobieraniu tlenu i wydalaniu dwutlenku węgla. W tym celu należy wykonać następujące czynności:

1. Przez dwie sekundy wciągnij powietrze przez usta.
2. Myśląc o toksycznej osobie, zatrzymaj powietrze w płucach na trzy sekundy.
3. Nadal myśląc o toksycznej osobie, usuń ją ze swojego wnętrza, wydychając z całej siły powietrze aż do utraty tchu.
4. Teraz wstrzymaj oddech na dwie sekundy.
5. Powtarzaj kroki 1-4 tak długo, dopóki wspominając zachowanie i słowa toksycznej osoby, wraz z wydechem nie usuniesz jej ze swego wnętrza (Glass, s. 124).

Druga to technika powstrzymywania myśli. Polega ona na wsparciu negatywnych emocji do podświadomości. Jeżeli każda myśl o mobberze wywołuje w ofercie coraz to nową falę negatywnych emocji, to powinna ona zastosować technikę rozładowania napięcia „przy każdym wydechu wołając: Nie myśl o tym! Ilekroć wspomni tę toksyczną osobę lub sytuację, musi usłyszeć własne słowa: Nie myśl o tym!” (tamże, s. 129).

Kolejna z technik psychologicznych, to technika fantazji zastępczych. Jeżeli osoba mobbowana nie widzi możliwości osiągnięcia sprawiedliwości w świecie rzeczywistym, powinna wyobrazić sobie sytuację, w której czułaby, że sprawiedliwości stało się zadość: „Oglądając pojedynek bokserów

wagi ciężkiej wyobraź sobie, że to twój szef obrywa po głowie” (tamże, s. 145). Skutkiem takiego fantazjowania jest obniżenie prestiżu i autorytetu toksycznego szefa w oczach jego pracownika-ofiary mobbingu.

Ostatnią techniką wymienianą przez L. Glass jest technika miłości i życzliwości. Technika ta, w przeciwieństwie do poprzednich, ma na celu zmianę zachowania mobbera, a nie wygaszenie własnych emocji przez ofiarę. „Opiera się ona na założeniu, że źródłem wszelkiej toksyczności jest niska samoocena, poczucie niepewności, brak szacunku wobec samego siebie, poczucie zagrożenia lub wręcz lęk przed innymi ludźmi, a w szczególności przed podwładnymi” (Bechowska-Gebhardt, Stalewski, s. 70). Dlatego najważniejszą rzeczą jest obdarzenie takiej osoby miłością, zrozumieniem i życzliwością.

Psychologiczne sposoby walki z mobbingiem mają na celu pomoc ofierze samej radzić sobie z problemem. Na szczęście, coraz częściej osoby takie nie są pozostawione same sobie, ponieważ w Polsce powstaje coraz więcej organizacji pozarządowych, których celem jest pomoc osobom poddawanych zjawisku mobbingu. Jedyną z takich organizacji jest Krajowe Stowarzyszenie Antymobbingowe we Wrocławiu. Stowarzyszenie stawia sobie cztery główne cele: po pierwsze, chce nagłośnić występowanie zjawiska w Polsce, szczególnie uwzględniając mobbing wobec kobiet. W tym celu prowadzi wiele badań, publikuje ich wyniki, a także nagłaśnia problem w środkach masowego przekazu. Drugim bardzo istotnym aspektem działalności tej organizacji jest organizacja spotkań zarówno grupowych, jak i indywidualnych z ofiarami mobbingu. Na spotkaniach takich jest udzielana pomoc psychologiczna i prawna. Często mają one charakter samopomocy: ofiary mogą wyrzucić z siebie nagromadzone negatywne emocje, a jednocześnie mogą pomóc osobom, które znalazły się w podobnej do nich sytuacji, co z kolei sprawia, że czują się potrzebni i ich nadwerżone poczucie własnej wartości wzrasta. Ponieważ zjawisko mobbingu jest stosunkowo mało znane w Polsce, trzecim celem Stowarzyszenia jest działalność oświatowa. Stowarzyszenie przygotowuje prezentacje i szkolenia, na których pomaga pracownikom rozróżnić zwykły konflikt od sytuacji mobbingowej. Ponadto szerzej przedstawia problem pracodawcom, aby ci potrafili rozwiązywać konflikty i walczyć z patologią, jaką jest mobbing na terenie ich zakładów pracy.

Kolejnym celem Stowarzyszenia jest zmiana legislacyjna w Polsce, aby mieć skuteczne narzędzia do walki z mobbingiem. Pracownicy tej organizacji przedstawiają problem mobbingu Rzecznikowi Praw Obywatelskich jako przykład łamania praw człowieka. Stowarzyszenie interweniuje także u pracodawców na rzecz osób mobbowanych.

„Mobbing narusza przede wszystkim godność i dobra osobiste pracownika i z tego tytułu można wykorzystać zarówno kodeks karny, jak i cywilny. Ponadto można powołać się na międzynarodowe akty prawa, ratyfikowane przez Polskę oraz na polską konstytucję” (tamże, s. 77). W obronie ofiary mobbingu można wykorzystać m.in. artykuł 47 Konstytucji RP, gwarantujący prawo do ochrony życia prywatnego, czci i dobrego imienia, a także artykuł 212 kodeksu karnego, obarczający odpowiedzialnością karną sprawcę, który pomawia osobę lub grupę osób, jak również art. 216 kodeksu karnego, mówiący o znieważaniu innych osób. Jeżeli natomiast chodzi o regulacje kodeksu cywilnego, to można się w tym wypadku odwołać do artykułów 23 i 24 kodeksu cywilnego, mówiących o tym, że jeżeli czyjeś dobro osobiste jest zagrożone przez działania innych osób, to osoba taka może żądać zaniechania szkodzących mu działań, natomiast jeżeli krzywda już została wyrządzona zadośćuczynienia. Od 1 stycznia 2004 roku pojęcie mobbingu znalazło się również w Kodeksie Pracy, w myśl którego pracodawca ma obowiązek przeciwdziałać mobbingowi, a pracownik-ofiara może dochodzić swoich praw w sądzie i żądać odszkodowania od pracodawcy.

Literatura

- BECHALSKA-GEBHARDT A., STALEWSKI T. (2004), *Mobbing. Patologia zarządzania personelem*, Warszawa.
- GLASS L. (1997), *Toksyczni ludzie. 10 sposobów postępowania z ludźmi, którzy uprzykrzają ci życie*, Poznań.
- GRABOWSKA B. (2003), *Psychoterror w pracy. Jak zapobiegać i jak sobie radzić z mobbingiem*, Gdańsk.
- HIRIGOYEN M.F. (2003), *Molestowanie w pracy, W drodze*, Poznań, s. 11.
- KARNEY J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Warszawa, s. 396–413.
- KMIECIK K., BARAN, J. RYBICKI (2003), *Mobbing – zagrożenie współczesnego miejsca pracy*, Gdańsk.
- KODEKS PRACY z komentarzem J. Chałasa i H. Kwiatkowskiego, stan prawny na 1 stycznia 2006 r. „Gazeta Prawna”, s. 62.
- LEYMANN H. (1995), *Der neue Mobbing Bericht*. Tübingen, s. 46.

Ireneusz Nijaki

MOBBING – A WORKPLACE PATHOLOGY

Abstract

Due to the surplus of workforce, the contemporary labour market is susceptible to various pathological phenomena. These include workaholism, burn-out or mobbing.

According to the provisions of the Labour Code, mobbing means actions or forms of behaviour directed at employees, triggering among them low esteem of their professional suitability and resulting or aimed at humiliation, ridicule, isolation or elimination of such employees from teams.

The results of mobbing apply in particular to victims, their families as well as the whole society which incurs the costs of mobbing.

The methods of fighting against mobbing can be divided into three types: psychological, social and legal.

Ireneusz Bochno

MIGRACJA ZAROBKOWA JAKO PROBLEM SPOŁECZNY

Wywołanie problemu

Zjawisko migracji zarobkowej w ostatnich czasach, szczególnie od chwili przystąpienia Polski do Unii Europejskiej stało się „stałym” elementem rzeczywistości. Coraz częściej i „głośniej” zaczyna być ono dyskutowane i analizowane. Co prawda, większość informacji nadal dostarczana jest w postaci medialnych wiadomości, jednak również pojawia się coraz więcej naukowych opracowań tego zjawiska (por.: Jaźwińska, Okólski 2001; Kaczmarczyk 2005; Kolarska-Bobińska 2007). W związku z taką sytuacją nastąpiła potrzeba „przedefiniowania migracji w warunkach właściwych dla XXI wieku” (Kolarska-Bobińska 2007, s.7), a szczególnie zastanowienia się nad nią w obecnej sytuacji ludzi młodych w Polsce. Dlatego tekst ten chciałbym włączyć do dyskusji nad migracjami zarobkowymi młodych Polaków jako problemem społecznym. Podejmując to zamierzenie postaram się zdefiniować pojęcie migracji zarobkowej, zastanowić nad sytuacją młodych w obecnej rzeczywistości oraz pokrótce wskazać na konsekwencje z tego płynące.

Migracja zarobkowa jako specyficzny rodzaj migracji

Zastanawiając się nad problemem migracji zarobkowych warto przyjrzeć się zawartości semantycznej i znaczeniowej tego pojęcia. W najprostszym ujęciu – semantycznym – migracja to: „wędrownia, ruch ludności mający na celu zmianę miejsca pobytu na stałe lub okresowo” (Sobal 2002, s. 719). Takie ujęcie zwykle pozwala zidentyfikować migranta, czyli odróżnić go od nie-migranta. Jednak ujęcie takie wydaje się w pewien sposób uproszczone. W celu wyjaśnienia i zdefiniowania pojęcia „migracja” zatrzymam się na wymienionych w literaturze jego wymiarach. Przyjmując za Standingiem (1984, za: Kaczmarczyk 2005, s. 17-19) są to:

- kryterium przestrzenne,
- kryterium miejsca,
- kryterium czasu,

– kryterium aktywności,
którym przyjrzymy się bliżej.

Kryterium przestrzenne, jak sama nazwa wskazuje, jest związane z przemieszczaniem się na jakąś odległość (migracja terytorialna). Zwykle jest to odległość fizyczna, ale wielu autorów sugeruje konieczność uwzględnienia jeszcze w takim rozumieniu wymiarów przestrzeni ekonomicznej i społecznej.

Kryterium miejsca zamieszkania jest związane ze zmianą adresu migranta, przy czym zmiana ta może być trwała bądź półtrwała, stała lub cykliczna.

Kryterium czasu, czyli inaczej mówiąc zasada określająca minimalny czas trwania migracji. Zwykle jest to 12 miesięcy. Ten wymiar pozwala bez trudu odróżnić migrantów od turystów.

Kryterium aktywności, wymagające, by migracja wiązała się ze zmianą miejsca podstawowej aktywności człowieka (w praktyce chodzi przede wszystkim o jego pracę zarobkową).

Powyższe cztery wymiary migracji określają ją w sposób całościowy: jako formę przestrzennej i geograficznej mobilności trwającej przez jakiś czas, a wiążącej się ze zmianą miejsca zamieszkania i miejsca aktywności człowieka (Shyrock, Siegel 1973 za: Kaczmarczyk 2005, s. 19). W takim ujęciu pojęcie migracji jest wyrażone w sposób makrospołeczny (Kaczmarczyk 2005, s. 23–60), czyli związany z szeroką perspektywą geograficzną, demograficzną, polityczną, socjologiczną i ekonomiczną. W związku z czym wszelkie analizy zjawiska migracji dostarczyć mogą informacji dotyczących czynników makro, związanych z zachowaniami zbiorowymi, sytuacjami masowymi (Kostarczyk 2006, s. 176). Jednak coraz częściej pisze się o konieczności „zejścia na niższy poziom analizy” i uwzględnianiu indywidualnego kontekstu migracji, czyli poziomu mikro (Kaczmarczyk 2005, s. 61–80), związanego jednostkową perspektywą decyzyjną i działaniową (Kostarczyk 2006, s. 176).

W tym miejscu warto dokładniej przyjrzeć się zjawisku migracji, sytuując go wśród innych rodzajów migracji. Pozwoli to z jednej strony uchwycić jego specyfikę, a z drugiej powiązania z innymi aspektami migracyjnymi. Najczęściej rodzaje migracji są wyróżnione przez autorów (por.: Polańska–Kujawa 2006, Popławski 2006) w oparciu o jej przyczyny. Popławska–Kujawa (2006, s. 120) wyróżnia migracje:

- 1) społeczno–kulturowe, czyli związane z niezadowolaniem z miejsca w strukturze społecznej, niską oceną możliwości rozwojowych, naśladowaniem innych, pozytywnymi opiniami innych, atrakcją miejsca migracji,

- 2) ekologiczne, związane z katastrofami bądź zagrożeniami katastrof ekologicznych we własnym miejscu zamieszkania,
- 3) etniczne, dotyczące konfliktów mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych,
- 4) polityczne, związane z konfliktami politycznymi, wojnami, prześladowaniami w kraju, z brakiem poczucia wolności politycznej czy przestrzegania praw obywatelskich,
- 5) ekonomiczne, dotyczące niskiego standardu materialnego, niskich zarobków czy bezrobocia w kraju.

Nieco innego podziału, szczególnie jeśli chodzi o nazewnictwo, można doszukać się poprzez analizę motywów mobilności (Popławski 2006, s. 148):

- 1) poszukiwania wolności, czyli migracje związane z ucieczką przed prześladowaniami, poszukiwaniem możliwości działania czy głoszenia poza granicami poglądów politycznych, religijnych, intelektualnych, szukaniem azylu czy wreszcie poszukiwaniem wolności przed opodatkowaniem we własnym kraju,
- 2) poszukiwania wywyższania się i prestiżu; są to migracje dotyczące chęci podwyższenia pozycji społecznej, poszukiwanie awansu własnego czy swojej rodziny,
- 3) poszukiwanie samorealizacji czyli migrowanie w celach edukacyjnych, naukowych, możliwości realizacji nowatorskich działań gospodarczych, inowacyjnych czy możliwości realizowania się zawodowego,
- 4) poszukiwanie przygody i ryzyka motywujące podejmowanie migracji z chęci poznania świata, realizacji nietypowych zamierzeń podróźniczych,
- 5) poszukiwanie dobrobytu jako szeroko rozumiane zarobkowanie, podejmowanie pracy, zdobywanie środków finansowych.

Szczególną uwagę zwracam na migracyjny aspekt ekonomiczny, ponieważ interesują mnie postawy wobec migracji zarobkowych. W związku z tym przyjmuję (por.: Kaczmarczyk 2005), że migracja zarobkowa jest to oparte o różne przyczyny, trwające w czasie przemieszczanie się jednostki w przestrzeni fizycznej i społecznej w celu osiągnięcia określonych korzyści, szczególnie tych, które mają wyraźnie bądź w domyśle zarobkowy charakter.

Młodzi Polacy wobec migracji zarobkowych

Obecna rzeczywistość, która ulega nieustannym transformacjom i często kojarzona jest z kulturą niecierpliwości i ryzyka (Kwiatkowska 2005, s. 16), „wymusza” na jednostce określone zachowania, tworzy model nowoczesnej osobowości (Sztompka 2005). Osobowości, która z dużą łatwością i elastycznością będzie mogła funkcjonować w świecie, podejmując nowe zadania i wyzwania, przekraczając kolejne granice transnacyjonizacji rynków pracy (Bańka 2007, s. 53). Taka sytuacja zmusza człowieka do „zmiany planowania i realizowania karier zawodowych, nie tylko w granicach gospodarek narodowych, ale także w kontekście transgranicznym międzynarodowym i międzykulturowym” (tamże, s. 53).

Wiąże się to z potrzebą ogromnej mobilności, również terytorialnej, związanej ze zmianą miejsca w przestrzeni (por.: Sobal 2002, s. 731). To prowadzi do migracji ludzi, do obserwowanego w ostatnich latach w Polsce gwałtownego wzrostu emigracji, określonej „exodusem”, czyli masowym wyjściem poza granice państwa, otwarciem się na istotne zmiany w: a) ruchliwości siły roboczej; b) ruchliwości (tranzycji) zawodowej; c) w ścieżkach przejścia (tranzycji) z rynku edukacyjnego do rynku pracy; d) w psychicznym rozwoju tożsamości jednostki i definicji dorosłości; e) zacieraniu się w Europie, do pewnego stopnia, granic geograficznych, narodowych, kulturowych, czasu i przestrzeni” (Bańka 2007, s. 53).

Jednak z drugiej strony „exodus” często jest kojarzony z „wielką ucieczką” od społecznej, gospodarczej i politycznej sytuacji kraju, bowiem „zmiana miejsca w przestrzeni geograficznej wiąże się z dążeniem do zmiany miejsca w przestrzeni społecznej” (Łukowski 2001, s. 125). Wobec tego migracja może być również odpowiedzią na sytuację ekonomiczną Polski. Od rozpoczęcia procesu transformacji w naszym kraju bezrobocie stale utrzymuje się na bardzo wysokim poziomie. W kwietniu 2007 roku stopa bezrobocia rejestrowanego wyniosła 13,7%, tj. prawie 2 miliony 106 tysięcy osób (www.mpips.gov.pl – Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej).

Taka sytuacja jest szczególnie trudna dla ludzi młodych, tych, którzy ukończyli szkołę i starają się dopiero ulokować na rynku pracy. Dodatkowo w najbliższych latach silnie zaznaczać się będzie niekorzystny wpływ wyżu demograficznego i malejącego wśród pracodawców popytu na absolwentów (Kowalczyk 2003). „Uważa się bowiem, że rynek pracy stał się [...] jednym z podstawowych, negatywnych skutków zmian systemowych w Polsce” (Ratajczak 2006, s. 10). Sytuacja taka, a więc brak miejsc stałej pracy, gwarantującej ludziom stabilne warunki życia, co za tym idzie poczucie

bezpieczeństwa, stanowi zagrożenie o charakterze ekonomiczno-społecznym (Mach 2003).

W tych warunkach dynamicznych zmian, które z jednej strony sprzyjają poprawie wskaźników ekonomicznych (dobrobytu) i poczuciu jakości życia (dobrostanu), a z drugiej zmuszają do „zmagania się” z zagrożeniem bezrobociem, ubóstwem, frustracją, rozpadem więzi rodzinnych i kultur lokalnych (por.: Ratajczak 2006), coraz więcej młodych Polaków decyduje się na migrację. Narażeni są na to zwłaszcza mieszkańcy mniejszych miast i wsi. Szczegółowe analizy dotyczące migracji wskazują, że ludzie z całych regionów lub miejscowości opuszczają Polskę w poszukiwaniu pracy za granicą (por.: Jaźwińska 2001, Sakson 2001) w ten sposób broniąc się przed „reprodukcją biedy” (określenie za: Kwieciński 2002).

Szacuje się, że rocznie z Polski w celach zarobkowych wyjeżdża średnio około 800 tysięcy osób. Jest to około 400 tysięcy osób więcej niż przed 1 maja 2004 roku. Dodatkowo dane te nie uwzględniają tych, którzy pracują za granicą nielegalnie (Wiśniewski, Duszak, 2007, s. 15–16). Dlatego oblicza się, że Polskę może opuścić nawet 3 miliony obywateli (Rzeczpospolita z 13 V 2007 r., por.: Okólski 2006). Dodać przy tym należy, że są to często ludzie coraz młodsi, w wieku od 18 do 34 lat (Wiśniewski, Duszak 2007 s. 15–16). Oni najsilniej odczuwają „brak perspektyw” związanych z bezrobociem lub nieporównywalnie niskim wynagrodzeniem za pracę. Młodzi ludzie często również decydują się na wyjazd negatywnie odczuwając sytuację Polski jako kraju zamkniętego i skorumpowanego (Ciacek 2007, s. 58; Frelak 2007, s. 86; Pankowski 2007, s. 64), o niskiej kulturze pracy i jakości kadry zarządzającej (Pankowski 2007, s. 69). Migracja często też związana jest z potrzebą samorealizacji, ciekawości, ryzyka, wywyższania się, prestiżu i wolności (Popławski 2006).

Zjawiska i procesy zachodzące obecnie w Polsce, wynikające z dynamiki zmian cywilizacyjnych związanych z transformacją systemową kojarzą się niewątpliwie z szansami, ale również barierami rozwoju jednostek tworzących współczesne (nowoczesne) struktury społeczne.

Kilka uwag zamiast zakończenia

W związku opisaną wyżej sytuacją wyłaniają się nowe problemy i nowe zadania dla badaczy. Rodzi się potrzeba pilnych analiz obejmujących podstawowe sfery życia, tj. sferę pracy, konsumpcji i życia społecznego. Ma to również związek z potrzebą prowadzenia, ciągłej kontroli zasobów (potencjału adaptacyjnego) człowieka, aby – jak pisze A. Bańka – „chronić go przed ich marnotrawieniem i nieefektywnym wykorzystywaniem” (2006,

s. 7), szczególnie jeśli myślimy o ludziach młodych.

Ta grupa ludzi jest w specyficznej sytuacji ulokowania się na wolnym rynku pracy, ponieważ, „prawdopodobnie wielu młodych ludzi nigdy nie doświadczy stabilnego, trwałego zatrudnienia, w jednym wyuczonym zawodzie. Coraz większe znaczenie będą miały elastyczne formy zatrudnienia okresowego, w niepełnym wymiarze czasu” (Giermanowska 2003, s. 35; por. też: Bańka 2006). Dodatkowo to właśnie oni są w wieku, kiedy dokonują się istotne określenia głównych ścieżek szeroko rozumianej kariery (Guichard, Huteau 2005, s. 175). Kiedy kształtują się decyzje dotyczące zawodu i pracy (Havigurst za: Brzezińska 2000, s. 234), zaczyna rozwijać się zawodowa tożsamość człowieka (Newsmann, Newsmann za: Brzezińska 2000, s. 234). „Kluczowym momentem wejścia w dorosłe życie jest przejście od nauki do pracy” (Giermanowska 2003, s. 33). Tu natomiast pojawiają się ograniczenia, na które zwraca uwagę A. Giddens (2004), a odnoszą się one do możliwości wyboru wielu stylów życia uwarunkowanych przez doświadczenia biograficzne, warunki socjoekonomiczne, nacisk grupy czy powszechność wzorów ról. Dodatkowo ludzie młodzi są zazwyczaj ciekawi świata i nowości z nim związanych, chętniej podejmują nowe wyzwania i zadania.

Wielu badaczy wskazuje na pilną potrzebę poszukiwania rozwiązań dotyczących sytuacji ludzi młodych w obecnej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej czy zawodowej. W związku z tym prowadzone są liczne badania dotyczące młodzieży i rozwoju jej tożsamości zawodowej (por.: Jałowicki 2005), projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej (por.: Piorunek 2004), orientacji proeuropejskich (por.: Cybał-Michalska 2001), postaw wobec obywatelstwa (por.: Roszkowska 2005) czy demokracji (por.: Grabowska 1999), postaw wobec świata (por.: Trubiłowicz 2006), stosunku do pracy (por.: Szawiel 1999), sytuacji społeczno-zawodowej (por.: Kobylarek 2004), znalezienia się w nowym świecie (por.: Świda-Ziemba 2005) i funkcjonowania w nim (por.: Fatyga 2005).

Jednak, mimo tej obfitości, nadal wydają się aktualne pytania: Jak kształtują się postawy młodych ludzi w Polsce wobec europejskiego rynku pracy? (por.: Trubiłowicz 2006, Polakowska-Kujawa 2006) Czy uczestnictwo młodych w tym rynku będzie sprzyjać rozwojowi ich kariery (por.: Bańka 2006) czy marginalizacji w gospodarce opartej na wiedzy? (por.: Giddens 2004). Czy będą oni pełnoprawnymi przedstawicielami społeczeństwa europejskiego czy ludźmi gorszej kategorii (podklasy)? (por.: Kaczmarczyk 2005). Czy wykorzystają migrację zarobkową jako element nowoczesnej struktury zatrudnienia? (por.: Bańka 2006). Czy będą poszukiwać zatrudnienia na obrzeżach społeczeństw – w sektorze drugorzędym? (por.: Czapliński, Panek 2005, Popławski 2006, Gunter 2006).

Jednak, choć literatura dotycząca badań nad młodzieżą, jej rozwojem oraz funkcjonowaniem we współczesnej rzeczywistości jest bogata, warto nieustannie zadawać nowe pytania i poszukiwać nowych rozwiązań.

Literatura

- BAŃKA A. (2006), Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy, [w:] Współczesna psychologia pracy i organizacji, Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- BAŃKA A. (2007), Psychologia doradztwa karier, Wyd. PRIN-B, Poznań.
- BRZEZIŃSKA A. (2000), Społeczna psychologia rozwoju, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- CIACEK P. (2007), Druga fala Wielkiej Emigracji. Raport z badań ilościowych, [w:] Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa, red. L. Kolarska-Bobińska, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- CYBAL-MICHALSKA A. (2001), Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne, Wyd. Wolumin, Poznań.
- CZACZKOWSKA E. (2007), Ponad 3 miliony Polaków chce opuścić kraj za pracą, „Rzeczpospolita” z 15 V 2007 r.
- CZAPIŃSKI J., PANEK T. (2005), Diagnoza Społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków. Wyd. PRESS & IT, Warszawa.
- FATYGA B., RED. (2005), „Biała Księga” młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności, MEN, Warszawa.
- FRELAK J. (2007), Dlaczego wyjechali, czy wróćą? Wyniki sondażu internetowego, [w:] Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa, red. L. Kolarska-Bobińska, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- GIDDENS A. (2004), Socjologia, PWN, Warszawa.
- GIERMANOWSKA E. (2003), Bezrobocie młodzieży jako problem społeczny, [w:] Społeczności lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży, red. E. Giermanowska, M. Raclaw-Markowska, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- GIERMANOWSKA E., RACLAW-MARKOWSKA M., RED. (2003), Społeczności lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

- GRABOWSKA M. (1999) Poza polityką i demokracją, [w:] Młodzież szkolna o rynku i demokracji, red. K. Koseła, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2005) Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego, Impuls, Kraków.
- GÜNTER R. (2006) Kariera negatywna jako skutek migracji. Losy kobiet z Europy Wschodniej i Środkowej w zachodnich państwach dobrobytu, [w:] Współczesna Europa w procesie zmian, red. J. Polakowska-Kujawa, Wyd. Dyfin, Warszawa.
- JAŁOWIECKI B. (2005), Globalizacja, lokalność, tożsamość, [w:] Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska. Europa. Świat, red. W. Wesołowski, J. Włodarek, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- JAŻWIŃSKA E. (2001), Migracja niepełna ludności Polski: zróżnicowanie międzyregionalne, [w:] Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu, E. Jaźwińska, M. Okólski, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- JAŻWIŃSKA E., OKÓLSKI M., RED. (2001), Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- KACZMARCZYK P. (2005), Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- KOBYLAREK A. (2004), Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu, Wyd. A. Marszałek, Toruń.
- KOLARSKA-BOBIŃSKA L., RED. (2007), Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- KOSTARCZYK J. (2006), Migracje do Francji w badaniach socjologicznych, [w:] Współczesna Europa w procesie zmian, red. J. Polakowska-Kujawa, Wyd. Dyfin, Warszawa.
- KOWALCZYK E. (2003), Rynek pracy w opiniach studentów, [w:] „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” LXV, zeszyt 2.
- KWIATKOWSKA H. (2005), Tożsamość nauczycieli, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), Wykluczenie, UMK, Toruń.
- ŁUKOWSKI W. (2001), Społeczny sens ruchliwości niepełnej (biwalentnej), [w:] Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu, red. E. Jaźwińska, M. Sokólski, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- MACH B.W. (2003), Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka, IPN PAN, Warszawa.

- OKÓLSKI M. Czeka nas milion emigrantów, wywiad, „Gazeta Wyborcza” z 11 V 2006 r.
- PANKOWSKI K. (2007), Najnowsza fala emigracji z Polski. Analiza treści dyskusji internetowych, [w:] Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa, red. L. Kolarska-Bobińska, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- PIORUNEK M. (2004), Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- POLAKOWSKA-KUJAWA J. (2006), Migracje – teoria a realia dotyczące Europy, [w:] Współczesna Europa w procesie zmian, red. J. Polakowska-Kujawa, Wyd. Dyfin, Warszawa.
- POPLAWSKI T. (2006), Migracje masowe z peryferii do centrów. Przyczyny, skutki i strategię migracji Polaków do Europy Zachodniej, [w:] Współczesna Europa w procesie zmian, red. J. Polakowska-Kujawa, Wyd. Dyfin, Warszawa.
- RATAJCZAK Z. (2006), Psychologiczne aspekty funkcjonowania współczesnych organizacji, [w:] Współczesna psychologia pracy i organizacji, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- ROSZKOWSKA M. (2005), Postawy młodzieży szkolnych klubów europejskich wobec społeczeństwa obywatelskiego, Wyd. UZ, Zielona Góra.
- SAKSON B. (2001), Źródła pionierskiego łańcucha migracyjnego, [w:] Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu, red. E. Jaźwińska, M. Sokółski, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- SOBAL E. (2002), Słownik wyrazów obcych, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- SZAWIEL T. (1999), Urzeczeni przez rynek? Stosunek młodzieży do rynku, pieniądza i pracy, [w:] Młodzież szkolna o rynku i demokracji, red. K. Koseła, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2005), Socjologia zmian społecznych, Wyd. Znak, Kraków.
- ŚWIDA-ZIEMBA H. (2005), Młodzi w nowym świecie, Wyd. Literackie, Kraków.
- TRUBIŁOWICZ E. (2006), Studenci i ich świat – od stanu wojennego do Unii Europejskiej, Wyd. KUL, Lublin.
- WIŚNIEWSKI J., DUSZAK M. (2007), Migracje zarobkowe Polaków po 1 maja 2004 roku, [w:] Emigrować i wracać. Migracje zarobkowe Polaków a polityka państwa, red. L. Kolarska-Bobińska, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Ireneusz Bochno

**JOB MIGRATION AS A SOCIAL PROBLEM
– BASED ON SELECTED LITERATURE**

Abstract

The paper attempts to examine the social problem of job migration among young Poles. It includes the definition of the concept, the situation of young people under the current circumstances, as well as the consequences of job migration of Polish people.

Fabian Hajduk

**UROCZYŚĆ OTWARCIA
XX ZIMOWYCH IGRZYSKI OLIMPIJSKICH W TURYNIE
JAKO WSPÓŁCZESNE WIDOWISKO
WIEŁODZIEDZINOWE**

Igrzyska Olimpijskie, których częścią składową jest ceremonia otwarcia, stanowią jeden z najbogatszych treściowo rodzajów widowiska sportowego. Pojmowane w taki sposób jego wyróżnienie powinno opierać się na precyzyjnie zarysowanej podstawie definicyjnej, określającej jego istotne cechy. E. i F. Hajduk definiują widowisko sportowe jako „[...] ciąg zdarzeń równoczesnych lub następczych tworzonych przez zawodników (zespół, grupę) za pomocą ciała, technicznych urządzeń, przy udziale melodii, których motywem jest dążenie do uzyskania zwycięstwa i udowodnienia innym zawodnikom przewagi nad nimi, a realizacja tego dążenia kontrolowana jest przez sędziów”¹. Przyjmując tę definicję w rozpatrywaniu istoty zagadnienia, uwidoczniony zostaje w nim brak rywalizacji oraz kontroli sędziów – ma to decydujące znaczenie w nieprzystawalności ze względu na istotność tych kryteriów. Inną definicję proponuje Matuszewicz. Rozumie on widowisko sportowe jako „[...] zdarzenie społeczne dostępne percepcji wzrokowej o charakterze rozrywkowo-rekreacyjnym, zaistniałe z racji organizowanej rywalizacji sportowej zawodników, przebiegające zgodnie z uznanymi regułami (przepisami), w którym uczestniczą jako strony interakcji zawodnicy, sędziowie, organizatorzy oraz widzowie tworzący widowie”². Obydwie definicje widowiska sportowego zawężają jego rozumienie wyłącznie do sportu kwalifikowanego, pomijając pokazy sportowe oraz oficjalne treningi przed ważnymi imprezami sportowymi (np. wyścigi GP Formuły 1). Żadna z tych definicji nie może być w pełni przydatna do opisu widowiska otwarcia igrzysk.

Widowisko można określić jako ciąg zdarzeń równoczesnych lub następczych, tworzonych przez jednostkę (grupę, zespół) za pomocą wizualnych lub werbalnych środków przekazu, w celu bezpośredniego („na żywo”) lub

¹E. HAJDUK, F. HAJDUK F., *Widowisko w tworzeniu tożsamości młodzieży (szkieł problemów)*, [w:] Rocznik Lubuski, t. XXVIII cz. 2, Zielona Góra, 2002, s. 161.

²C. MATUSEWICZ, *Mechanizmy socjologiczne widowiska sportowego* [w:] „Trening” 1998/ nr 1; idem, C. MATUSEWICZ, *Widowisko sportowe. Analiza psychospołeczna*, Warszawa, 1990, s. 12.

pośredniego (transmisja massmediów) oddziaływania na zgromadzoną z tej okazji widownię.

Próbując zawęzić tę definicję do widowiska otwarcia Igrzysk Olimpijskich, dochodzimy do konieczności ujęcia w niej elementów endemicznych, przy pozostawieniu elementów typowych dla innych igrzysk. A zatem: widowisko otwarcia igrzysk olimpijskich to ciąg zdarzeń następczych tworzonych przed zespół za pomocą wizualnych lub werbalnych środków przekazu w celu bezpośredniego lub pośredniego oddziaływania na zgromadzoną z tej okazji widownię oraz stwarzający przestrzeń kulturową do zgodnego z tradycją rozpoczęcia zmagania na kolejnych igrzyskach olimpijskich.

Widowisko jest rodzajem społecznej partycypacji jednostki w życiu społecznym, zarówno jeśli znajduje się ona tam w roli czynnego, jak i biernego uczestnika. Zawodnicy (sędziowie, trenerzy, działacze) spełniają role społeczne wobec widzów (telewidzów, internautów), zaś widzowie na stadionie (operatorzy kamer i sprawozdawcy sportowi) pełnią rolę przydającą czynnym uczestnikom dodatkowego znaczenia społecznego ich poczynania. Jako przejaw społecznej aktywności jest ono zaliczane do działań zbiorowych. O działaniach zbiorowych pisze Sztompka: „[...]wspólna aktywność pojawia się wtedy, gdy ludzie zdają sobie sprawę, że celów, jakie sobie postawili nie da się zrealizować w pojedynkę, a jedynie razem z innymi, z udziałem innych, przy pomocy innych [...]”³ – do tych czynności należy zwłaszcza manifestacja radości lub niezadowolenia z wydarzeń na obiekcie sportowym. Cele udziału mogą być ujednolicone bądź też mogą na widowni zachodzić podziały w zależności od motywów uczestnictwa w widowisku.

Kwestią nie mniej istotną jest geneza obecności widowni na widowiskach sportowych. Matusiewicz dowodzi, iż ma ona uwarunkowania genetyczne i jest pochodną aktywności człowieka w czasach plejstoceny: „[...] cóż łączy kibica brazylijskiego futbolu z fanem bostońskich Czerwonych Skarpet; napompowanego winem, rzucającego dzikie spojrzenia widza z Colloseum i współczesnego piwośza niemieckiego usadowionego wygodnie w foteliku stadionu monachijskiego [...]?”⁴. Obecnie motywacje uczestnictwa uległy zróżnicowaniu, ale można pokusić się o stwierdzenie, iż są one daleką pochodną rywalizacji zbrojnej między jednostkami w walce o terytorium. Inną motywację uczestnictwa prezentuje Zawadzki⁵ – jego zdaniem instytucje sportu (kluby sportowe) oraz stadiony sportowe spełniają rolę no-

³P. SZTOMPKA, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków, 2003, s. 43.

⁴C. MATUSIEWICZ, *Mechanizmy . . .*, s. 38

⁵A. ZAWADZKI, *Dlaczego ludzie chodzą na mecze, czyli o religijnych aspektach piłki nożnej* [w:] *Marketing sportowy-teoria i praktyka*, red. H. Mruk, 2004.

wych obiektów kultu religijnego, zaś kibice sportowi stają się wyznawcami tego kultu. Ten punkt widzenia nie uwzględnia jednak motywacji uczestnictwa w widowisku wielodziedzinowym, w którym biorą udział reprezentanci państw, stąd też nie ma odniesienia do takich widowisk.

Widowisko sportowe pełni zróżnicowane role, przy czym zróżnicowanie to zależy zarówno od kategorii uczestników, jak i celów realizowanych przez konkretne jednostki. Dla zawodników impreza stanowiąca widowisko sportowe to realne źródło dochodu oraz potwierdzenie przewagi nad kontrpartnerelem w dyscyplinie, w której współzawodniczą. Dla części zawodników (zwłaszcza idoli publiczności) to również okazja do zaprezentowania się w nowym stroju (jest to połączone z umową sponsorską z jego producentem), fryzury lub też innej ozdoby ciała. Dla widzów – okazja do wspomoczenia swojego reprezentanta (ew. ulubieńca/idola) w osiągnięciu satysfakcjonującego wyniku, możliwość spędzania wolnego czasu z rodziną/ znajomymi czy też forma odpoczynku, w oderwaniu od problemów życia codziennego. Dla trenerów – okres wystąpienia efektów ich pracy z zawodnikami, ale również najintensywniejszy czas pracy, gdy trzeba w szybkim tempie przekazać treści własnych spostrzeżeń zawodnikowi lub drużynie. Dla sędziów – czas pracy. Dla widzów przed telewizorami jest to okazja do spędzenia czasu przed telewizorem, zwykle powiązana ze spożyciem żywności przechowywanej specjalnie w tym celu.

Widowiska sportowe można poddać wielorakim typologiom: jedno i wielodyscyplinowe, zorganizowane i spontaniczne, stałe (cykliczne) i epizodyczne, skupione i rozproszone przestrzennie, z udziałem drużyn i zawodników, ciągłe i z przerwami itp. Na potrzebę rozpatrywania igrzysk najważniejsze jest skupienie i krótki czas przebiegu licznych wydarzeń na niewielkiej przestrzeni miasta-organizatora i sąsiednich ośrodków posiadających olimpijskie obiekty sportowe. Widowiska mogą być opisywane w języku socjologii, psychologii, kulturoznawstwa, politologii, religioznawstwa. Jakkolwiek wiele z tych nauk dopiero odkrywa swoje pole badawcze w obszarze widowisk, niektóre z nich wytyczyły już kierunek swoim badaniom. Zawadzki rozpatruje widowiska sportowe przez pryzmat religii, a samym widowiskom nadaje cechy mistycystyczne⁶. Ten punkt widzenia nie może być jednak przyjmowany w opisie otwarcia igrzysk – m.in. właśnie ze względu na jego multikulturowy charakter.

⁶A. ZAWADZKI, *op. cit.*

Sport jako zjawisko kulturowe przeszedł w XX wieku znaczące przekształcenia – od przedmiotu zainteresowania wąskich grup zawodników uprawiających dyscypliny olimpijskie do globalnego widowiska, przynoszącego dochód różnym grupom społecznym, bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w uprawianie różnych dyscyplin. Potwierdzeniem tej przemiany są Igrzyska Olimpijskie. Obejmują one dwa tygodnie zmagani sportowych rozgrywanych w jednym miejscu, przy sporym natężeniu aktywności ich uczestników. Idea olimpijska w ciągu 100 lat nie uległa zmianom czyniącym ją dla jej fundatorów nierozpoznawalną, jednak sportowa rywalizacja zmieniła swój charakter z amatorskiego na zawodowy. Dla zachowania unikatowości Igrzysk zdecydowano się utworzyć kilka elementów jednoznacznie identyfikowanych ze sferą wartości duchowych, jakie jednoczyły sportowców w ich dążeniu do bycia najlepszym – jedną z ikon Igrzysk są ceremonie ich otwarcia.

Otwarcia igrzysk, jakkolwiek nie mają one żadnego znaczenia praktycznego, często są traktowane przez organizatorów w kategoriach prestiżowych – posiadają osobny budżet i w przypadku igrzysk zimowych również osobny stadion, na którym nie odbywają się konkurencje olimpijskie. Otwarcie jest najlepszą okazją do pokazania inwencji przez organizatorów, czyli miasto-gospodarza (idea organizowania Igrzysk przez miasto również wywodzi się z antycznej tradycji) jako w pełni godnego noszenia miana miasta olimpijskiego. Uprzednie starania miast, które wkładają wielki wysiłek ekonomiczno-promocyjny zanim zapadnie decyzja o ich organizacji oraz jeszcze większy wysiłek ekonomiczno-budowlany w przygotowanie aren igrzysk, jest wieńczony właśnie w ceremonii otwarcia.

Otwarcie Igrzysk stanowi osobne widowisko, które w największym stopniu nawiązuje do ich starożytnej idei okresu pokoju i rywalizacji na równych zasadach, przy poszanowaniu odrębności każdego z uczestników. Jako jedyne daje również możliwość połączenia wielu odmiennych dziedzin kultury: sportu, teatru, tańca, muzyki, rzeźby, plastyki, przy czym jego organizacja stanowi także złożone wyzwanie dla inżynierów, scenografów, oświetleniowców, dźwiękowców i mistrzów ceremonii. Sytuacja, w której nabiera ono znaczenia globalnego spektaklu, jest dobrą okazją do zaprezentowania się (poprzez samą obecność) licznym przywódcom (lub ich delegatom) państw-uczestników Igrzysk. Ich rola rzadko połączona jest z rolą aktywnego uczestnika w roli działacza MKOl, częściej zaś ich obecność uświetnia ceremonię, przysparzając organizatorom dodatkowych wydatków na zabezpieczenie Stadionu Olimpijskiego.

Otwarcie to także wyraz nowego znaczenia widowisk w życiu współczesnych społeczeństw – nie tylko dostarczają one wrażeń czysto sportowych, ale potrafią jednoczyć wiele różnych kultur w rywalizacji sportowej poprzez swoich przedstawicieli. Widowiska sportowe zastępują dążenie do konfrontacji militarnej: sport poprzez swój egalitaryzm daje możliwość pokazania się „małym” na równi z „wielkimi”, a jakiegokolwiek planowanie wyniku porzuca na rzecz czynników losowych i tzw. dyspozycji dnia. Otwarcie Igrzysk jest prezentacją wszystkich państw wystawiających swoich reprezentantów w konkurencjach olimpijskich, w których teoretycznie żaden z zawodników nie jest z góry skazany na porażkę.

W ramach otwarcia odbywają się elementy obowiązkowe i część artystyczna, a ich umiejętnie pogodzenie, poprzez wplecenie akcentów olimpijskich w program artystycznych stanowi o powodzeniu wykonania całości. Do elementów obowiązkowych należy zaliczyć przemówienia przewodniczącego komitetu organizacyjnego, przewodniczącego MKOl oraz głowy państwa, w którym się one odbywają (jak do tej pory nie było przypadków ich wielopaństwowej organizacji), wniesienie flagi olimpijskiej, pojawienie się symboli olimpijskich w postaci pięć kół, przemarsz narodowych ekip olimpijskich, przysięga olimpijska składana w imieniu zawodników, trenerów i sędziów oraz zapalenie znicza olimpijskiego – symbolu trwania zmagania na arenach olimpijskich.

W realizację programu otwarcia Igrzysk w Turynie zaangażowanych zostało ponad 200 renomowanych artystów, 4200 statystów, ponad 500 osób obsługi technicznej, zaś do uświetnienia uroczystości zużyto ponad 250 kg sztucznych ogni (nieznane są dane dotyczące liczby wykorzystanych świateł oraz mocy głośników emitujących muzykę). Tak wielka ich liczba oraz konieczność zapanowania nad nimi powoduje, iż w programie otwarcia Igrzysk nie ma planowanych przerw na improwizację. Jest on dokładnie zaplanowany oraz wielokrotnie ćwiczony przez wykonawców, przy czym jedyna próba (generalna) na stadionie olimpijskim odbywa się zwykle w przeddzień otwarcia Igrzysk.

Otwarcie jest niejako syntezą Igrzysk – nagromadzenie sporej ilości wydarzeń w jednym miejscu, pokazanie tego, co ma się najlepsze, poszanowanie tradycji, widowiskowość oraz specyficzny klimat tworzony zarówno przez nawiązanie do idei antycznych Igrzysk, jak i pory dnia, w której odbywało się otwarcie (tradycyjnie godzina 20:00 czasu miejscowego).

Nieomal regułą przy okazji realizacji programów artystycznych jest nawiązywanie do tradycji kulturowej państwa organizującego Igrzyska (jest to

o tyle zastanawiające, iż ich organizację przyznaje się miastom, nie zaś państwowym), toteż część kulturalna programu stanowiła w ogólnej treści odzwierciedlenie dorobku kulturalnego Włoch od czasów najdawniejszych. Całość widowiska wiązana była przez kilka czynników występujących w najważniejszych momentach pokazu, tzw. motywów Sokoła (będących powieleniem pomysłu włoskiego pisarza – Giovanni Boccaccio), do których zaliczały się pokazy rolkarzy jeżdżących z płonącymi pochodniami na plecach i postaci „latające”, uwieszone na podpiętych do dachu stadionu sznurach.

Spektakl rozpoczął się od uderzeń młotem w kowadło, czyli symbol epoki żelaza oraz początku przemian, jakie w swoim otoczeniu dokonywał człowiek – tworzenia narzędzi i wznoszenia budowli. W tym momencie następowało przejście do antyku symbolizowanego wynurzającymi się z oceanu łodziami, na których pojawiły się postaci antycznych bogów. Prezentacja tej epoki zbiegła się czasowo z wprowadzeniem na stalowe maszty pięciu kół olimpijskich, a wykonanie było urozmaicone pokazem artystycznym wspinaczy wysokogórskich.

W widowisku następowało odwzorowanie okresu renesansu poprzez alegorie wznoszących się balonów, mających symbolizować sztukę tej epoki. W tym miejscu szczególnie unaoczniał się uniwersalizm przekazu – dzięki temu, że nie zaprezentowano żadnego konkretnego dzieła, a jedynie wzorce w sztuce, ten odnosił się jedynie do kierunku oraz do okresu jego zaistnienia i zmian, jakie wnosił do kultury europejskiej, która od tego okresu zyskiwała również miano kultury światowej. W tej części prezentacji pojawił się również wątek sportowy: ponad 150 statystów ubranych w jednobarwne stroje zaprezentowało ruchomą figurę skoczka narciarskiego w poszczególnych fazach skoku. Ten fragment prezentacji był najdłużej ćwiczony, a jednocześnie stanowił najbardziej skrywaną tajemnicę organizatorów otwarcia. Chwilę potem nadszedł czas prezentacji baroku – symbolizowany kolejnymi łodziami, ze szczególnym uwzględnieniem ich bogatej dekoracji. Postaci występujące na arenie stadionu, ubrane w stroje oddające specyfikę tego okresu, czyli z przesadnym zainteresowaniem nadmiarem ozdób przy ubóstwie treści, wykonywały szereg nieco karykaturalnych układów choreograficznych.

W tym momencie realizacji programu nastąpiło przerwanie części artystycznej w celu umożliwienia przemarszu narodowych ekip. Tradycyjnie na początku maszerowali przedstawiciele ekipy Grecji, później następowały przemarsze kolejnych ekip w układzie alfabetycznym, zgodnym z układem nazw państw w języku urzędowym państwa, na terenie którego organizowana jest impreza, na końcu zaś reprezentanci gospodarzy. Zainteresowanie

widowni wzbudzały głównie ekipy najliczniejsze (jednocześnie upatrywane jako faworyci do zwycięstwa w klasyfikacji medalowej, tj. USA, Kanada, Norwegia, Niemcy, Szwecja, Francja, Austria, Rosja) oraz ekipy debiutantów (Etiopia, Kostaryka) i państw egzotycznych dla dyscyplin zimowych (Panama, Kenia, Mongolia). Uczestnicy przemarszu wyróżniali się uniformami, przeważnie nawiązującymi do elementów strojów ludowych w państwach, które reprezentują. W trakcie ich przemarszu z głośników słychać było współczesną muzykę z różnych rejonów Ziemi (wśród wykonawców można było rozpoznać m.in. Michaela Jacksona, Phila Collinsa, Punjabi MC i Vanessę Amorosi), zaś każdą ekipę poprzedzali chorąży (w przypadku łączonej ekipy Korei było ich dwóch). Czas przemarszu ekip stanowił najdłuższą część ceremonii otwarcia, gdyż trwał ok. 62 minut. Po przejściu ekip rozpoczęły się oficjalne przemówienia, w tym kluczowa formuła otwierająca Igrzyska, przez prezydenta Republiki Włoskiej.

Płynne zejście ze sceny członków komitetu organizacyjnego umożliwiło powrót do części artystycznej. Nastąpiła prezentacja epoki oświecenia, symbolizowanej przez książki i postaci mające uosabiać filozofów. Płynne przemieszczenie do czasów współczesnych uświetnił występ brytyjskiego weterana muzyki rockowej – Petera Gabriela, wykonującego utwór Johna Lennona pt. „Imagine”. Tekst tej piosenki posiada przekaz jak najbardziej zbliżony do idei Igrzysk – mówi o jedności ludzkości, pokoju na czas zmaganiań sportowych, umiejętności likwidowania barier i podziałów. W tej części programu nastąpiło również odejście od tradycji w postaci nieobecności „na wizji” jakiegokolwiek znaku handlowego, ponieważ Włosi postanowili pokazać bolid Formuły 1, o kolorystyce jednoznacznie kojarzącej się widzom z producentem samochodowym marki Ferrari.

Po tym pokazie następowała dalsza część obowiązkowa czyli wniesienie flagi olimpijskiej. Organizatorzy Igrzysk wyznaczyli to zadanie wyłącznie kobietom (pierwszy raz w historii ceremonii otwarcia) – reprezentantkom świata artystycznego: Susan Sarandon i Sophii Loren, świata sportu: Marii Mutoli, Isolde Kostner i świata polityki: Mary McAleese i Vaatari Mathani. Po przekazaniu flagi gospodarzom, nastąpiło jej wciągnięcie na maszt olimpijski. Ostatnią część programu artystycznego stanowił pokaz sztuki futurystycznej, jako reprezentacji twórczości opartej na wykorzystaniu najnowszej techniki – zarówno w muzyce, plastyce, jak i w rzeźbie.

Szczególną atencją darzona jest osoba zapalająca znicz olimpijski (kwestia umowna, gdyż ostatni raz faktyczne zapalenie znicza od ognia pochodni nastąpiło w Sydney w roku 2000) – w Turynie zaszczytu tego dostąpiła była multimedalistka olimpijska w biegach narciarskich Stefania Belmondo. Zapalenie znicza poprzedził bieg sztafety olimpijskiej po stadionie,

w trakcie którego uczestnicy przekazywali sobie pochodnię, potęgując napięcie i oczekiwanie na ostatniego uczestnika tej sztafety. Moment zapalenia znicza uświetnił pokaz sztucznych ogni wystrzeliwanych zarówno z obiektu ceremonii otwarcia, jak i z kilku innych rejonów miasta. Ceremonię otwarcia zakończył fragment opery „Traviatta”, wykonany przez słynnego włoskiego tenora Luciano Pavarotti.

To wielkie widowisko tworzone było przez wiele grup uczestników. Do najważniejszych należy zaliczyć osoby oficjalnie wyznaczone do prezentacji przemówień, tzn. przewodniczących MKOl i Komitetu Organizacyjnego oraz Prezydenta Republiki Włoskiej, wypowiadających formuły dające początek XX Zimowym Igrzyskom Olimpijskim. Nie mniej ważną kategorię stanowią członkowie ekip narodowych, będący istotnym podmiotem części artystycznej poprzez umieszczenie ich na środku płyty stadionu. Organizatorzy pokazu (jeden główny pomysłodawca oraz koordynatorzy poszczególnych grup wykonawców) to również niezbędne elementy składowe widowiska, mimo iż ich zadaniem jest jedynie precyzyjne wypełnianie przewidzianych uprzednio w programie obowiązków. Taka sama rola przynależy członkom obsługi technicznej, przy czym są oni zaangażowani bezpośrednio w trakcie programu otwarcia, identycznie jak wykonawcy programu, czyli potencjalnie najważniejsza kategoria uczestników, która ma tę przewagę nad poprzednimi dwoma, iż jest w trakcie ceremonii widoczna. Ta grupa, jako że bardzo liczna i wewnętrznie różnorodna, mogłaby przyjąć wewnętrzny podział na osoby znane (celowo zaproszone do odegrania wyznaczonych im ról) i anonimowe (uczestnicy rekrutowani na podstawie prezentowanych umiejętności władana ciałem).

Udział brali również anonimowi (dla odbiorcy widowiska) artyści – twórcy dzieł plastycznych, rzeźb oraz architekci i autorzy scenografii przedstawienia. Ich rola zakończona była już przed rozpoczęciem ceremonii otwarcia, co umniejszało ich znaczenie w bezpośrednim odbiorze widowiska przez widzów.

Ze względu na okoliczności trwania uroczystości istotną rolę odegrało światło. Jego natężenie, a zwłaszcza barwa zleżały zarówno od prezentowanej w przedstawieniu epoki, jak i od ilości uczestników w danym momencie programu artystycznego (w przypadku, gdy była jedna postać, włączał się reflektor punktowy, gdy uczestników było wielu – światło było rozproszone). Światło nadawało również dynamikę przedstawieniu, a dodatkowym „motorem napędowym” szybszych jego fragmentów była muzyka.

Niewielki udział (jak na swoją rolę w całych Igrzyskach) w tworzeniu widowiska mieli sportowcy. Poza wyeksponowanymi chorążymi reprezentacji olimpijskich oraz wyróżnionymi byłymi sportowcami (uczestnikami sztafety olimpijskiej oraz flagowymi), ich rola sprowadzała się do obecności na stadionie. Po przemarszu ekip narodowych utworzyli oni barwną mozaikę strojów, umiejscowioną na środkowej części płyty stadionu olimpijskiego.

Widzowie na stadionie stanowili osobną grupę uczestników zaangażowanych w widowisko poprzez posiadanie jednolitych białych elementów ubrań symbolizujących okres zimowy, ale również dobranych ze względu na właściwości odbijania światła, którego na stadionie nie było zbyt dużo. Również widzów (szacowana liczba osób oglądających tę uroczystość wynosiła 2 mld) można uznać za uczestników otwarcia – specjalnie dla potrzeb telewizji przygotowano miejsca podestowe dla kamer, zaś scenarzyści widowiska musieli rozplanować takie przedstawienie sytuacji, by była ona możliwie jak najlepiej uchwycona przez kamery. Ceremonie otwarcia i zamknięcia igrzysk olimpijskich są jednymi z najliczniej oglądanych programów telewizyjnych w ogóle, bowiem przyciągają one przed ekrany zarówno fanów dyscyplin olimpijskich, fanów sportu w ogóle, osoby zainteresowane pokazami artystycznymi oraz wielu widzów bezpośrednio niezainteresowanych ogółem wydarzeń – oglądających program z pobudek snobistycznych lub towarzyskich bądź po prostu chcących obejrzeć niedostępny przy innej okazji pokaz możliwości techniczno-artystycznych organizatorów.

Media są również głównymi promotorami uroczystości otwarcia. Największe zainteresowanie wzbudzają one przed rozpoczęciem, z uwagi na jeden z elementów obowiązkowych – zapalenie znicza olimpijskiego. Spekulacje dotyczące osoby, która dostępuje tego zaszczytu przesłaniają pozostałe części składowe uroczystości. Poza ogólnymi wrażeniami artystycznymi trudno natknąć się na choćby wzmiankę o poziomie artystycznym spektaklu.

Każdy z uczestników otwarcia miał w tym reżyserowanym spektaklu swoją rolę do odegrania, a z uwagi na brak znajomości scenariusza przez odbiorców oraz ogólnie bezzakłóceniuowy przebieg uroczystości, można powiedzieć, iż role te udało się im w pełni zrealizować.

Turyń oraz region Piemontu nie odcisnęły wielkiego piętna na przebiegu części artystycznej ceremonii otwarcia. Jedynym identyfikowalnym symbolem był bolid Formuły 1, aczkolwiek warto zaznaczyć, iż najbliższy tor przeznaczony do uprawiania tej dyscypliny sportu znajduje się w położonej niedaleko Mediolanu miejscowości Monza.

Organizacja ceremonii otwarcia Igrzysk w Turynie wypadła z pewnością bardziej okazale niż ich realizacja. Była ona pokazana widzom w całej swej okazałości, zaś kulisy i „życie codzienne” uczestników igrzysk toną w mo-

rze doniesień o wynikach rywalizacji sportowej. Stanowi to o wyjątkowości samej imprezy otwarcia – najbardziej jawnej i najpowszechniej oglądanej części zmagania współczesnych gladiatorów, mimo iż część ta ma jedynie charakter tym zmaganiom towarzyszący.

Fabian Hajduk

**OPENING CEREMONY OF THE OLYMPIC GAMES IN TURIN
– THE MODERN MULTIDISCIPLINE SHOW**

Abstract

A sports performance plays a lot of roles depending on the category of participants as well as the aims fulfilled. Nowadays there are a lot of types of such shows – one- and multidiscipline, organized and spontaneous, permanent and held from time to time. The Olympic Games opening ceremony in Turin had a traditional setting with modern technical equipment. Its setting was more spectacular than the sportspeople's performance.

III

RECENZJE I INFORMACJE

**Recenzja pracy Ewy Narkiewicz-Niedbałec:
Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży**

Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego 2006, s. 283.

Praca ma trzy części: teoretyczną, metodologiczną i empiryczną. W pierwszej Autorka przedstawia bogactwo poglądów socjologów, psychologów i pedagogów ukazujących wielość znaczeń pojęcia „wiedza” i „wiedza naukowa”. Przy zachowaniu jednego rodzaju kryteriów, mianowicie kryteriów epistemologicznych, nie merytorycznych, przedmiotowych. Innym podobnym przymiotem analizowanych poglądów jest akceptacja odrębności nauki (nauk empirycznych) jako dziedziny kultury w rozumieniu antropologii kulturowej, a wyróżnia się owa odrębność w realizacji funkcji społecznych. Nauka wyjaśnia to, opisuje (bada), przewiduje bieg zdarzeń przyszłych i tworzy przesłanki poznawcze przydatne do osiągnięcia, realizacji celów praktycznych. Z taką funkcją nauki skorelowana jest koncepcja osobników gatunku „człowiek” – aktywności adaptacyjnej, dostosowanej do zastanych warunków lub do tworzonych warunków w procesie historycznym.

Epistemologiczna koncepcja wiedzy i wiedzy naukowej docenia znaczenie funkcji języka w procesie poznawania i językowych wskaźników wiedzy sprawdzonej, wiarygodnej. Oba aspekty poznawczej aktywności człowieka są przedmiotem badań autorów prac socjologii wiedzy i socjologii edukacji. Autorka recenzowanej pracy analizuje propozycje, dość odmienne, wybitnych reprezentantów wymienionych subdyscyplin socjologii i niektórych psychologów.

W części metodologicznej są przedstawione problemy, czyli katalog pytań, na które odpowiedzi są zawarte w części empirycznej. Do problemów dostosowane zostały hipotezy, po uprzednim uporządkowaniu prawdopodobnych uwarunkowań rozpoznawanych efektów socjalizacji poznawczej respondentów. Dobór respondentów jest celowy, podporządkowany przypuszczeniom (hipotezom), których źródłem są naukowe rozprawy i dydaktyczne doświadczenia Autorki oraz poznawcze cele możliwe do osiągnięcia przez taki właśnie dobór respondentów. Respondentami są studenci uczelni pedagogicznej badani dwukrotnie, studenci filozofii UZ, studenci dwóch uczelni niemieckich i uczniowie dwóch klas maturalnych z elitarnego LO.

W części empirycznej Autorka analizuje rezultaty badań. Badani rozpoznawali językowe nośniki wiedzy, o zależnościach zjawisk usytuowane w zbiorze innych składników języka, wyprowadzali wnioski z gotowych przesłanek, tworzyli dyrektywy praktyczne wykorzystując przesłanki (wiedzę o zależnościach), tworzyli większą przesłankę w schematach wyjaśniania i definiowali pojęcie języka potocznego w znaczeniu pojęcia – niespecyficzne dla jednej

dyscypliny nauki, takie jak: uczenie się, nauczanie, dyskusja, postawa, pisanie, wychowanie. Dobór respondentów umożliwia sprawdzenie przypuszczenia odnośnie do znaczenia takich czynników różnicujących umiejętności rozpoznawania, jak możliwości intelektualne, rodzaj treningu dydaktycznego (nasylenie przekazu dydaktycznego wiedzą z logiki i matematyki) oraz specyficznych wyróżników kultury normatywnej grup etnicznych (studenci polscy i studenci niemieccy).

W części empirycznej łatwo dostrzec, jaką preferencję epistemologiczną w socjologii wiedzy Autorka realizuje. Innym wskaźnikiem tych preferencji jest ustalenie, jak respondenci opanowali wiedzę potrzebną do poprawnego wnioskowania, poprawnego wyjaśniania i tworzenia dyrektyw praktycznych. Innym wskaźnikiem jest utworzenie typów wiedzy stanowiących wyposażenie intelektualne respondentów i rozmieszczenie respondentów w wyodrębnionych typach wiedzy: a) efektywna, b) intuicyjna, c) scholastyczna, d) nieefektywna. Wyodrębnione typy wiedzy są waloryzowane przez Autorkę, a waloryzacja ułatwia ocenę instytucji edukacji. Przy zastosowaniu miary uproszczonej: wiedza efektywna i inne typy wiedzy stwierdzić można, że uczniowie elitarnego liceum wyprzedzają studentów filozofii UZ, ci natomiast wyprzedzają studentów uczelni niemieckich, zaś ostatnią pozycję zajmują studenci uczelni pedagogicznej. Dokonane ustalenia empiryczne mogą zachęcić socjologów edukacji do powiększenia ilości kryteriów oceny efektywności edukacji instytucjonalnej.

Czytelnikowi niezaprawionemu do lektury tekstu naukowego wolnego o językowych nośnikach emocji pożytek poznawczy przynieść może przeczytanie części empirycznej. I do tego zachęcam z przekonaniem. Język tej części, jak i pozostałych, nie tworzy zapory utrudniającej odczytanie sensu użytych przez Autorkę walorów poznawczych stworzonego przez nią tekstu naukowego.

Edward Hajduk

Zdzisław Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*

Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 264.

Nakładem Oficyny Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego w ramach projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego i budżetu państwa ukazała się interesująca książka Zdzisława Wołka „Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży”.

Książka – jak pisze Autor – ma na celu zapoznanie Czytelnika z podstawowymi wiadomościami, jak i informacjami praktycznymi z zakresu różnych dyscyplin związanych z kształtowaniem się sylwetki osobowości człowieka z perspektywy przygotowania do wykonywania pracy zawodowej, z pracą zawodową i jej środowiskiem, a także z wybranymi zagadnieniami z zakresu poradnictwa zawodowego.

Na temat poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy ukazało się w ostatnim czasie wiele pozycji, jak chociażby: B. Wojtasik (red.), A. Kargulowa, „Doradca – profesja, pasja, powołanie?” (Warszawa 2003); A. Kargulowa, „O teorii i praktyce poradnictwa” (Warszawa 2005); H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.) „Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe” (WSP ZNP Warszawa, ITE Radom); E. Siarkiewicz (red.) „Niejednoznaczność poradnictwa” (UZ Zielona Góra 2004); J. Guichard, M. Huteau „Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego” (OW Impuls Kraków 2005), I. Korcz, B. Pietrulewicz, „Kariera zawodowa” (UZ, Zielona Góra 2003) i wiele innych.

Książka Z. Wołka jest znakomitym uzupełnieniem wiedzy dotyczącej tego segmentu pedagogiki pracy, bowiem problemy w niej zawarte dotyczą – jak pisze autor – triady: człowieka jako podmiotu pracy, pracy zawodowej i poradnictwa zawodowego. Takie podejście stanowi o ambicji przedstawienia w sposób kompleksowy tej problematyki. Zobaczmy, jak Autor z tego zadania się wywiązał.

Książka składa się z trzech bloków, z których każdy zawiera syntezę, pojęcia kluczowe, spis treści modułu i literaturę podstawową. Pierwszy podrozdział otwierają problemy do refleksji stawiane w formie pytań.

Pierwszy blok nosi nazwę **Indywidualność jednostki i niepowtarzalność dróg rozwojowych**. W module I pod nazwą: **Prawidłowości rozwoju i ich uwarunkowania wobec aktywności prozawodowej i zawodowej młodzieży** Autor stawia następujące pytania do przemyślenia i refleksji:

- Jakie ograniczenia rozwojowe ograniczają pracę poradniczą z uczniem?
- Jak wykorzystać w pracy poradniczej mechanizmy samoregulacji?
- Jaka jest rola zainteresowań w rozwoju zawodowym?

- W jakim stopniu charakterystyka osobowościowa przesądza o kierunkach aktywności zawodowej?

Z kolei w module II, zatytułowanym: **Warunki środowiskowe życia i pracy człowieka**, problemami skłaniającymi do refleksji mogą być następujące kwestie:

- Jaki jest wpływ środowiska rodzinnego na dążenia zawodowe młodzieży?
- Co różnicuje w obecnych warunkach start edukacyjny i zawodowy młodzieży ze środowisk miasta i wsi?
- Jakie jest i w czym się przejawia znaczenie środowiska lokalnego dla realizacji kariery zawodowej?
- Jak organizują się społeczności lokalne w obliczu napotykaných trudności?

W bloku tym Autor wyjaśnia prawidłowości w rozwoju oraz analizuje ich uwarunkowania wobec aktywności prozawodowej i zawodowej młodzieży. Aktywność jednostki wyraża jej własne zaangażowanie. Jest ona rezultatem własnego dążenia człowieka do zaspokojenia określonych potrzeb, aspiracji (s. 12).

Zadania rozwojowe – zdaniem Autora – powodują przemiany w osobowości oraz prowadzą do określonych osiągnięć rozwojowych. Autor charakteryzuje fazy rozwojowe dziecka, ucznia, zadania rozwojowe, relacje komunikacyjne, reakcje emocjonalne.

Szczególnie szeroko zajmuje się analizą osobowości. Uporządkowane cele jednostki składają się na plan życiowy. Dalej Autor opisuje działania, które mogą pomóc w osiągnięciu zaplanowanych celów. Do nich zalicza: zawody, losy zawodowe, zdolności, postrzegania, zmysły, spostrzegawczość i myślenie. Charakterystycznym dla osobowości jest stosunek do siebie, do pracy i relacje wobec pracy. Następnie opisuje typologizację środowisk: środowisko społeczne, naturalne, kulturalne, wzajemne relacje człowiek-środowisko, środki globalne i lokalne, a szczególnie relacje wciąż aktualne miasto-wieś i więzi społeczne, jakie w tych relacjach występują.

Szkoda, że po zakończeniu bloku i modułu nie ma krótkiego podsumowania najważniejszych treści. Autor pozostawił to Czytelnikowi, angażując go w ten sposób do przemyśleń i odpowiedzi na problemy zawarte w każdym module.

Drugi blok jest zatytułowany: **Praca zawodowa i jej udział w życiu człowieka**, a moduł I – **Człowiek w środowisku pracy zawodowej**, dotyczy następujących problemów:

- Jak wykorzystać w praktyce teorię rozwoju zawodowego?

- Co cechuje współczesny zakład pracy?
- Jakie problemy napotyka pracownik na starcie zawodowym?
- W czym wyraża się podmiotowość pracownika i jak ją kształtować na etapie nauki szkolnej?

Natomiast w module II pt. **Człowiek jako realizator pracy zawodowej**, Autor poszukuje rozwiązań następujących problemów:

- Jak wykorzystać dokumenty zawodoznawcze w pracy doradcy zawodowego?
- Jak pomóc przyszłemu pracownikowi w adaptacji zawodowej już na etapie nauki szkolnej?
- O których trudnościach w pracy zawodowej należy uprzedzać już na etapie nauki szkolnej?
- Jakie możliwości ograniczenia trudności w wykonywaniu pracy zawodowej mają doświadczający ich pracownicy?

W module III pt. **Brak pracy i drogi wyjścia**, Autor stawia następujące pytania do przemysłu:

- Jak skutecznie poszukiwać pracy?
- Gdzie zwrócić się o pomoc w zależności od problemów związanych z pracą zawodową?
- Jakie zagrożenia indywidualne i społeczne dotyczą osób bezrobotnych?
- W jaki sposób kształcenie ustawiczne może ograniczyć poziom bezrobocia?

W tym bloku Autor analizuje problemy człowieka w środowisku pracy i jako realizatora pracy zawodowej. Koncentruje się głównie na wyjaśnieniu i opisanu takich pojęć, jak: praca zawodowa, rozwój zawodowy, kariera zawodowa i jej etapy oraz zakład pracy jako system. Natomiast w module II **Człowiek jako realizator pracy zawodowej** – Autor analizuje takie problemy, jak: człowiek w środowisku pracy, relacje w grupach pracowniczych, czynniki, jakie mogą tam wystąpić oraz trudności w relacjach międzyludzkich.

Bardzo ciekawy z punktu widzenia dzisiejszej sytuacji w Polsce jest moduł III, który Autor zatytułował **Brak pracy i drogi wyjścia**. Autor starał się w nim scharakteryzować sytuację ludzi pozbawionych pracy zarobkowej i jednocześnie poszukuje recepty, jak pomóc takim osobom. Dlatego pisze o sposobach poszukiwania pracy, bezrobociu jako problemie społecznym, ekonomicznym, psychologicznym, a także przedstawia instytucje oraz ich formy działania w zakresie wspierania realizacji kariery zawodowej oraz pomocy bezrobotnym.

Trzeci blok Autor nazwał: **Poradnictwo zawodowe** i umieścił w nim dwa moduły. W module **Doradca zawodowy w warunkach szkolnych** podstawowymi problemami do przemyśleń są:

- W czym wyraża się etyka doradcy zawodowego?
- Jakie znaczenie dla doradcy zawodowego ma rozpoznanie typu klienta?
- W czym wyraża się postawa wobec pracy i co jest w niej specyficzne dla zawodu doradcy zawodowego?
- Jakie obawy mają klienci doradcy zawodowego?

Natomiast II moduł – **Metody i techniki w poradnictwie zawodowym**

– zawiera następujące problemy do refleksji:

- Czym należy kierować się przy formułowaniu diagnozy problemu klienta?
- W jakich przypadkach należy stosować poradnictwo grupowe, a kiedy indywidualne?
- Jak i w odniesieniu do jakich problemów należy organizować poradnictwo grupowe?
- Co jest ważne przy prowadzeniu rozmowy poradniczej?

Autor w tym bloku zajmuje się doradztwem zawodowym w szkole i metodami oraz technikami w poradnictwie zawodowym. Przedstawia w sposób syntetyczny najważniejsze zagadnienia, jakie mogą być pomocne w pracy szkolnego doradcy zawodowego, jak np. kultura pracy, etyka zawodowa. Charakteryzuje także typy klientów, z jakimi mają do czynienia doradcy zawodowi.

Zwrócić warto uwagę na dział **Kultura pracy doradcy zawodowego**, gdzie Autor za kryteria wymagań od doradcy zawodowego uważa takie, jak: wiedza, umiejętności, postawa, odpowiedzialność, gotowość doradcy do działania, umiejętności zawodowe, solidarność, porada, koszty materialne.

Bardzo ważny w tym opracowaniu jest dział **Doradcy zawodowi i ich klienci**. Autor przeprowadza charakterystykę różnych typów psychologicznych klientów. Dla pracy doradcy zawodowego bardzo ważna jest znajomość metod i technik stosowanych w poradnictwie zawodowym. Dlatego Autor wiele miejsca poświęca komunikowaniu społecznemu, diagnozie społecznej, metodom pracy w poradnictwie zawodowym i stosowanym technikom poradniczym, także w zakresie pozyskania pracy i jej skutecznego rozpoczęcia, co zawsze jest powodem satysfakcji dla doradcy zawodowego i osoby poszukującej pracy. Wśród technik poradniczych Autor uznał za ważne: słuchanie, zachęcanie, parafrazowanie, klasyfikowanie, narracje, negocjacje – w tym nastawienie w negocjacjach, style negocjowania, negocjacje właściwe, kontrakt, wspieranie, aktywizowanie, obserwacja. Jest to podstawowy

warsztat dobrego doradcy zawodowego i techniki te przydają się także osobom poszukującym pracy.

W ramach tego przygotowania do pozyskania pracy Autor doradza, jak opracować CV (*curriculum vitae*), jak napisać list motywacyjny, jak zdobyć listy polecające, czyli dobre referencje, jak przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej, jak najlepiej przygotować się do pierwszych kontaktów pracowniczych.

Można ocenić, że jest to podstawowe vademecum przydatne dla doradców zawodowych i osób poszukujących zatrudnienia, ale także zmieniających pracę lub podejmujących ją po raz pierwszy.

Całość opracowania uzupełnia krótki „Słownik” pojęć i definicji najczęściej spotykanych w tekście, bogata bibliografia oraz aneks z przykładami dokumentów aplikacyjnych (CV i list motywacyjny), wzór kwestionariusza osobowego, klasyfikacja zawodów i specjalności oraz struktura kwalifikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Warto przypomnieć, że jest to już druga książka tego Autora w ostatnim czasie, która porusza problemy przygotowania do pracy, kształtowania kariery zawodowej, kultury pracy i poradnictwa zawodowego. Książka wcześniejsza to „Kultura pracy” (WSZAP Sulechów 2000, s. 186), która obejmuje takie zagadnienia, jak: problemy pracy w życiu człowieka, środowisko pracy, zakład pracy jako system, problemy człowieka w środowisku pracy, relacje osobowe w zakładzie pracy, problemy społeczne w zakładzie pracy, wybrane problemy pozazawodowe i kultura osobista w środowisku pracy.

Obecna praca prof. Zdzisława Wołka jest opracowaniem znacznie obszerniejszym, bardziej dojrzałym i ujmującym kompleksowo zagadnienia człowieka w środowisku pracy, samo środowisko pracy i poradnictwo pracy, głównie w ujęciu praktycznym, co czyni z opracowania szczególnie przydatną pomoc dla doradców zawodowych.

Celem opracowania, jakiego się podjął Autor była pomoc doradcom szkolnym w ich pracy zawodowej, ale wykorzystanie książki może być szersze, szczególnie w pracy pedagogów szkolnych, studentów pedagogiki pracy i poradnictwa zawodowego, doradców zawodowych w publicznych i niepublicznych służbach zatrudnienia a także badaczom problematyki orientacji i poradnictwa oraz doradztwa zawodowego.

Książka napisana jest bardzo kompetentnie, zwięźle i komunikatywnie, dlatego czyta się ją z zaciekawieniem i nie mam wątpliwości, że jest ona nie tylko potrzebna, ale i spotka się z dużym zainteresowaniem wśród licznych Czytelników.

Jan Mielżyński

XIII Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny 13–15 września 2007 r. – przygotowania i przebieg

Propozycja organizacji Zjazdu

Propozycja zorganizowania Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego w Zielonej Górze pojawiła się po raz pierwszy w trakcie XI Zjazdu, który w 2000 roku odbywał się w Rzeszowie i Tyczynie. Ani członkowie zielonogórskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Socjologicznego (PTS), ani pracownicy Instytutu Socjologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze (obecnie Uniwersytetu Zielonogórskiego) nie podjęli się wówczas tego wyzwania z kilku powodów. Przede wszystkim dlatego, że uznawali, iż Zielona Góra nie ma odpowiedniej bazy, aby organizować tak wielkie przedsięwzięcie. Od tamtej chwili wiele się jednak zmieniło: powstał i rozbudował się Uniwersytet Zielonogórski. Za kadencji rektora UZ prof. Michała Kisielewicza powstał budynek Wydziału Matematyki, Fizyki i Astronomii, dobudowano nową część budynku Wydziału Mechanicznego. Rozpoczęto też budowę siedziby Wydziału Inżynierii Lądowej i Środowiska, która została ukończona i oddana do użytku z początkiem roku akademickiego 2006/2007. Zaistniały więc zupełnie nowe warunki lokalowe, dające szansę na zorganizowanie tak dużej konferencji naukowej. Jej formuła oraz liczba uczestników była zielonogórskim socjologom znana – od czasu Zjazdu w Katowicach (1997) przyjeżdża na zjazdy socjologiczne blisko tysiąc uczestników. Zjazdy są organizowane co trzy–cztery lata. W świadomości aktywnych członków Towarzystwa, zwłaszcza pracujących w Zarządzie Głównym utrwaliło się przekonanie, iż któryś z kolejnych Zjazdów powinien odbyć się w Zielonej Górze. Dlatego też w skład komitetu organizacyjnego Zjazdu Poznańskiego (2004 r.) weszła dr Maria Zielińska, dyrektor Instytutu Socjologii UZ, który w tym roku obchodzi trzynastą rocznicę istnienia.

Przygotowania organizacyjne

Do idei zorganizowania Zjazdu w Zielonej Górze przekonać trzeba było członków naszego oddziału PTS, którzy w zdecydowanej większości są jednocześnie pracownikami Instytutu Socjologii UZ. Podjęcie się organizacji Zjazdu jest równoznaczne z wyrażeniem gotowości do dodatkowej pracy. W roku poprzedzającym Zjazd niemalże wszystkie zebrania oddziału poświęcone były przygotowaniom Kongresu. W tydzień po styczniowym posiedzeniu ZG odbyło się zebranie zielonogórskiego oddziału PTS, na którym podjęliśmy decyzję, że przygotowujemy Zjazd. Napisaliśmy list do Przewodniczącego Towarzystwa Piotra Glińskiego, w którym wyraziliśmy gotowość

podjęcia się organizacji Zjazdu, informując jednocześnie o braku w Zielonej Górze sali na więcej niż pięćset osób. O poczynionych krokach poinformowaliśmy Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr. hab. Czesława Osękowskiego, który zadeklarował wsparcie działań związanych z organizacją Zjazdu.

Od stycznia 2006 r. do Zjazdu odbyło się osiem zebrań oddziału. Już w maju 2006 podzieliliśmy się na pięć zespołów, mających się zajmować: 1) kontaktem z oficynami wydawniczymi, które wydają publikacje z nauk społecznych; 2) logistyką – zakwaterowaniem i wyżywieniem uczestników Zjazdu; 3) materiałami zjazdowymi; 4) informacją i kontaktem z mediami; 4) organizacją pracy studentów-wolontariuszy; 5) przygotowaniem bankietu. Były jeszcze zadania indywidualne, dla pojedynczych osób, takie jak przygotowanie wystawy fotograficznej z poprzednich zjazdów czy przygotowanie sesji posterowych.

Od początku mieliśmy świadomość, iż do pewnych prac trzeba będzie zatrudnić na 6 miesięcy kilka osób: miesiące kierownika biura Zjazdu oraz księgową. Profesjonalistom zleciliśmy: przygotowanie strony zjazdowej, projektu plakatu, projektu tablic informacyjnych i scenografii auli, nagłośnienia i transmisji obrad otwarcia Zjazdu z auli głównej do drugiej auli oraz sporządzenia dokumentacji filmowej. O projekt plakatu zjazdowego zwróciliśmy się do artysty grafika, absolwenta UMK w Toruniu, profesora UMK i UZ Witolda Michorzewskiego. Jego propozycja zyskała akceptację Komitetu Organizacyjnego oraz ZG PTS. Pozostałe znaki graficzne Zjazdu również są jego autorstwa.

Rada Programowa Zjazdu

Równoległe do działań organizacyjnych podjęte zostały prace nad merytoryczną zawartością Zjazdu. W maju 2006 r. ZG PTS powołał Radę Programową Zjazdu pod przewodnictwem Janusza Muchy, wieloletniego członka PTS, redaktora naczelnego „Studiów Socjologicznych”. Zwykle szefem Rady programowej zostawał przewodniczący PTS, jednak tym razem stało się inaczej. Rada najpierw wybrała wiodącą problematykę i tytuł Zjazdu, następnie tematykę sesji plenarnych i sympozjów. Z kilku propozycji wybrano dla Zjazdu tytuł „Co nas łączy, co nas dzieli”. Powyższe zagadnienia rozstrzygnięto przed wakacjami 2006 roku. Kolejne spotkanie Rady we wrześniu 2006 r. poświęcone było wyborowi organizatorów głównych sesji plenarnych i sympozjów oraz określeniu reguł i terminów zgłaszania pomysłów na organizowanie grup tematycznych. Do 30 listopada 2006 r. napłynęło na ręce (a w zasadzie skrzynkę e-mailową) Janusza Muchy około 80 propozy-

cji zorganizowania grup tematycznych. Selekcją grup zajęła się trzyosobowa reprezentacja Rady Programowej, która pozytywnie zaopiniowała, a Rada przegłosowała utworzenie 50 grup tematycznych. Od lat formuła organizowania grup tematycznych na Zjazdach wzbudza spore kontrowersje – czy zostawić swobodę organizatorom grup i im pozostawić decyzję o liczbie przyjętych do grupy referatów, czy też przyjąć jednolite dla wszystkich reguły. Janusz Mucha rekomendował jednolite kryteria: grupa tematyczna może zostać utworzona, jeśli zgłosi się do niej przynajmniej czterech referentów, ale nie można w ramach jej obrad prezentować więcej niż dziesięć wystąpień. W przypadku większej liczby zgłoszeń organizator grupy miał zadecydować, które referaty będą wygłaszane, które mogą zostać przygotowane w postaci posteru, a które będą dystrybuowane indywidualnie przez ich autorów. Skład grupy tematycznej musiał również zostać zaakceptowany przez szefa Rady Programowej i nie było możliwości dokonania zmiany składu grupy. Rada Programowa zbierała się sześć razy: 27 maja, 24 czerwca, 27 września i 21 października 2006 roku oraz 13 stycznia i 12 maja 2007 roku. Z kolei 17 lipca odbyło się jeszcze jedno nadzwyczajne posiedzenie Rady Programowej, w nieco ograniczonym składzie, w celu podjęcia niezbędnych decyzji odnośnie obrad ostatniej sesji plenarnej, tzw. „Okrągłego stołu”.

Głównymi imprezami zjazdowymi są sesje plenarne, równoległe sympozja oraz obrady w grupach tematycznych. Dla tegorocznego Zjazdu Rada Programowa zaakceptowała jeszcze dodatkowe formy uczestnictwa w Zjeździe – imprezy specjalne, takie jak spotkania sekcji PTS, sesje posterowe, zebrania studenckich kół naukowych, spotkania z autorami, prezentacje filmów o tematyce społecznej. Po raz pierwszy odbyła się na Zjeździe sesja europejskich towarzystw socjologicznych z udziałem gości z Austrii, Czech, Słowacji, Ukrainy i Węgier. Gośćmi Zjazdu byli Przewodniczący i Wiceprzewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego (ISA) – prof. Michel Wieviorka i Michael Buravoy. W Zjeździe uczestniczyli również goście z Bułgarii, Kanady, Niemiec, Rosji, Słowenii, USA i Wielkiej Brytanii. Byli oni uczestnikami trzech grup anglojęzycznych, które przygotowali Jolanta Perek-Białas (UJ) z Andreasem Hoffem (University of Oxford), Klaus Mueller (AGH) i Andreas Pickel (Trent University Peterborough Canada) oraz David Ost (Hobart and William Smith Colleges New York) i Juliusz Gardawski (SGH). Na słowa uznania zasługuje dr Jolanta Perek-Białas, która ze wszystkimi uczestnikami swojej grupy utrzymywała ścisły kontakt i po uzgodnieniu z nimi informowała organizatorów kto, kiedy i czym przyjeżdża do Zielonej Góry. Dzięki niej wiedzieliśmy czy, kiedy i komu trzeba ewentualnie pomóc.

Strona zjazdowa, rejestracja elektroniczna i uczestnicy Zjazdu

Od listopada 2006 roku uruchomiona została strona zjazdowa (www.zjazd-pts.uz.zgora.pl), utworzona i prowadzona przez dr inż. Edytę Mianowską, pracującą na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych UZ. Na stronie umieszczane były istotne informacje dla uczestników Zjazdu, abstrakty wszystkich planowanych wystąpień, program Zjazdu, mapy Zielonej Góry, mapa kampusu A z oznaczonymi miejscami obrad oraz ich zdjęcia. Strona w dalszym ciągu jest aktywna i będzie funkcjonowała do września 2008 r. Po Zjeździe umieszczono na niej fotografie zjazdowe. Są też archiwalia – krótkie sprawozdania z wszystkich poprzednich zjazdów oraz zdjęcie ze spotkania polskich socjologów z 1935 roku.

Od kwietnia 2007 roku rozpoczęła się elektroniczna rejestracja na Zjazd i zaczęły napływać pierwsze środki na specjalnie w tym celu utworzone konto zjazdowe. Ta forma zgłoszenia okazała się bardzo wygodna dla uczestników i niezmiernie przydatna organizatorom. Wszyscy uczestnicy Zjazdu wpłacali wpisowe i pokrywali koszty swojego udziału (zakwaterowanie, wyżywienie, materiały konferencyjne, udział w bankiecie, występ kabaretu „Hrabi”). Wpłaty uczestników stanowiły około 50% budżetu Zjazdu, 25% stanowiło dofinansowanie z MNiSzW, 15% to wkład finansowy Uniwersytetu Zielonogórskiego, pozostałe 9% to wpłaty sponsorów (po ostatecznym rozliczeniu Zjazdu te wielkości mogą nieznacznie ulec zmianie).

Na Zjazd zarejestrowały się 1032 osoby, z których część z różnych powodów musiała zrezygnować z udziału. Potwierdziło swój udział i było na Zjeździe 978 osób. Doliczając studentów-wolontariuszy otrzymujemy liczbę przekraczającą 1000 uczestników. Tak dużej konferencji naukowej jeszcze w Zielonej Górze nie było. W Zjeździe udział wzięło 86 profesorów i 43 doktorów habilitowanych (13% uczestników to samodzielni pracownicy naukowi), 272 doktorów (28%) i 276 magistrów (28%). Pozostałe 31% to osoby bez tytułów, czyli najczęściej studenci lub uczestnicy, którzy formułę Kolega/Koleżanka, obowiązującą w PTS przedłożyli nad tytuł bądź stopień naukowy.

Studenci na Zjeździe

Na Zjeździe Poznańskim pojawiła się inicjatywa studenckich kół naukowych, aby powołać w ramach PTS sekcję takich kół, co też przez ZG zostało zrobione. Studenci z kół naukowych przygotowali więc obrady swojej sekcji i licznie w niej uczestniczyli. W roku przygotowań do Zjazdu studenci z kół

naukowych przyjeżdżali dwukrotnie do Zielonej Góry, aby dobrze przygotować program swojej sesji.

Studenci socjologii nie po raz pierwszy pracowali jako wolontariusze przy Zjeździe, ale chyba po raz pierwszy można się było zgłosić do pracy będąc studentem spoza Zielonej Góry. Zrobiło tak kilka osób studiujących socjologię w Poznaniu, Wrocławiu i Warszawie. Razem przy Zjeździe pracowało przeszło 50 studentów, ze zdecydowaną przewagą studentów socjologii. Pracą studentów wolontariuszy kierowała dr Żywia Leszkowicz-Baczyńska oraz absolwentka zielonogórskiej socjologii – mgr Justyna Chęćkowiak.

Przebieg Zjazdu

Pierwszym gościem Zjazdu, który już w poniedziałek – na trzy dni przed Zjazdem – dotarł do Zielonej Góry była Marta Sugareva z Bułgarskiej Akademii Nauk z Sofii. W środę, 12 września po południu i wieczorem przyjechała większość uczestników Zjazdu. Materiały zjazdowe w znacznej części były przygotowane w miejscach zakwaterowania. Rozpoczęcie obrad zaplanowano na 13 września o godz. 10.00.

W dniu 2 sierpnia otrzymaliśmy z Kancelarii Prezydenta RP informację, iż w inauguracji Zjazdu weźmie udział Prezydent Lech Kaczyński. W swoim wystąpieniu Prezydent nawiązał do pięknych kart polskiej socjologii, do jej osiągnięć w okresie międzywojennym – Floriana Znanieckiego i Bronisława Malinowskiego, pracujących poza granicami kraju. Wspomniał zmarłą w lipcu tego roku Marię Hirszowicz, z którą miał zajęcia z socjologii, gdy sam był studentem. Przywołał Stanisława Ossowskiego jako człowieka o wielkim autorytecie, wykraczającym poza uprawianą dziedzinę wiedzy. Przewodniczenie ISA przez Jana Szczepańskiego w latach 60. i Piotra Sztompkę w latach 2002-2006 uznał za potwierdzenie statusu polskiej socjologii, jaki zdobyła na arenie międzynarodowej. Prezydent powiedział o nieobecności socjologii na polskich uniwersytetach i jej powrocie na nie po 1956 roku, o krytycznym stosunku socjologów do otaczającej ich rzeczywistości i publikowaniu w latach 60. opracowań, które były czytane i krytykowane z kolei przez ówczesne władze. Podobnie było w latach 80. „Po transformacji – powiedział – na socjologów spadły inne ważne zadania zmierzania się z rzeczywistością, która nie znajdowała dotąd precedensów. Nigdzie jeszcze na świecie nie próbowano zaprowadzić ustroju rynkowego w wyniku decyzji politycznej”. Prezydent życzył uczestnikom Zjazdu wielu sukcesów i powiedział, że Polsce w ogóle potrzebne są sukcesy, zwłaszcza w obszarze wiedzy.

Bardzo nośne treściowo było wystąpienie przewodniczącego PTS Piotra Glińskiego, który wskazał, iż dawniej socjologia była kierunkiem dla

młodzieży o dużych oczekiwaniach intelektualnych i studiowało się ją na niewielu uniwersytetach. Obecnie jest kierunkiem kształcenia w osiemdziesięciu szkołach wyższych i, jak w każdym zjawisku masowym, towarzyszy mu obniżenie jakości, w tym przypadku – poziomu kształcenia. Częstość uczelnie nie są w stanie zrealizować przyjętego programu, a wśród absolwentów socjologii są tacy, którzy z trudem kojarzą postać Ossowskiego czy Znanieckiego, a już na pewno nie odróżniają Diltheya i Durkheima. Czy jest to sytuacja jednoznacznie zła? – pytał P. Gliński. Wskazywał też na uwarunkowania tego zjawiska: demokratyzację wyższego wykształcenia, koszt wydobywania się z cywilizacyjnej zapaści, jaką zafundował nam komunizm, ale również na uwarunkowania kulturowo-społeczne, na zjawiska takie, jak technicyzacja, zmaterializowanie, komercja i konsumpcjonizm. Największe poruszenie wśród słuchaczy wzbudził fragment dotyczący upadku inteligenckiego etosu zawodu socjologa, gdzie Gliński stwierdził: „Wydaje się, iż nie jest może samo w sobie tragedią, że coraz słabiej czujemy się inteligencką elitą, co kiedyś było dla nas najważniejsze, bo odróżniało nas od świata ‘dyktatury ciemniaków’, gorzej, że tracimy coraz bardziej kontakt z inteligenckim etosem, że nie potrafimy przenieść prawdziwie inteligenckich wartości do wszechogarniającego nas świata – przepraszam za określenie – ‘demokracji ciemniaków’ którego częścią w konsekwencji w coraz większym stopniu jako środowisko, być może, się stajemy. Proszę mnie dobrze zrozumieć, mówiąc o ‘demokracji ciemniaków’ oczywiście nie chcę nikogo obrażać i nie odnoszę tego do tego, co socjologowie określają masami społecznymi, raczej do elit, które tą naszą demokracją starają się rządzić, a w każdym bądź razie uzurpują sobie, aby kierować tymi masami”.

Piotr Gliński mówił również o zmianie zawodów, które wykonują socjologowie, o ich udziale w tworzeniu podstaw organizacji pozarządowych na początku lat 90. Mówił także o niepokojących zjawiskach spadku poziomu etyki, o plagiatach i niewystarczającym zainteresowaniu samego środowiska tymi problemami. Za słabość współczesnej polskiej socjologii uznał brak Polaków w międzynarodowych i europejskich grantach badawczych oraz brak znaczących syntez i prac autorstwa młodszych kolegów.

Jak wspomniałam wyżej, określenie „demokracja ciemniaków” wzbudziło pewne kontrowersje wśród słuchaczy, a Prezydent RP Lech Kaczyński poprosił o zabranie głosu na zakończenie sesji inauguracyjnej i odniósł się do trzech poruszonych przez P. Glińskiego zagadnień. Po pierwsze stwierdził, iż bywając na kongresach różnych grup zawodowych nigdy nie słyszał tak krytycznej oceny własnego środowiska, jaką usłyszał w wystąpieniu przewodniczącego PTS. Po drugie, wskazał, iż współczesne elity rządzące mają przede wszystkim inteligencki rodowód i raczej nie zgodził się, aby określać

je mianem „rządów ciemniaków”. Po trzecie, stwierdził, że raczej mitem jest, iż Polacy nie biorą udziału w międzynarodowym życiu naukowym.

Obecność Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego na inauguracji Zjazdu przyciągnęła liczne rzesze dziennikarzy nie tylko lokalnych. W rozpoczęciu Zjazdu udział wzięli także i zabierali głos Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego Cz. Osękowski, Wojewoda Lubuski Wojciech Perczak i Prezydent Miasta Zielona Góra Janusz Kubicki.

Po krótkiej przerwie technicznej po sesji inauguracyjnej rozpoczęła się pierwsza sesja plenarna pt. „Dobro wspólne i kultura polityczna”. Druga sesja plenarna odbyła się w godzinach popołudniowych i była zatytułowana „‘Lepsi’ i ‘gorsi’ we współczesnym społeczeństwie polskim”. Tego samego dnia rozpoczęło obrady dziewięć sesji specjalnych i trzy sesje posterowe. Wieczorem na lampkę wina i poczęstunek z okazji 40-lecia Biblioteki Socjologicznej zaprosiło PWN. Na zakończenie pierwszego dnia Zjazdu odbył się występ kabaretu „Hrabi”, który swoje korzenie wywodzi ze studenckiego kabaretu „Potem”, działającego w latach 80. w klubie „Gęba” przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze. Program poświęcony podobieństwom i różnicom między kobietami i mężczyznami wyraźnie nawiązywał do tytułu Zjazdu. Sądząc po reakcjach publiczności zaakceptowała ona reprezentowany przez „Hrabi” typ humoru.

Drugi dzień obrad rozpoczął się czterema równoległe obradującymi sympozjami. Jedno poświęcone było pograniczom i migracjom, drugie sondażom i komentarzom. Dyskutowano na nim o pełnionych współcześnie przez socjologów rolach społecznych i ich wpływie na samowiedzę społeczną oraz o kształcie obecnej debaty publicznej. Sympozjum trzecie poświęcone było relacjom: jednostka a wspólnota. O wspólnocie konstytucyjnej mówiła Grażyna Skąpska, o indywidualizmie i działaniach wspólnotowych Marek Ziółkowski – socjolog, ale równocześnie wicemarszałek Senatu RP. Czwarte sympozjum obradowało nad zagadnieniami konsumpcji i stylu życia. Dalsza część drugiego dnia to głównie obrady grup tematycznych, ale także sesji specjalnych i posterowych. W ramach imprez towarzyszących odbyły się także dwa spotkania z autorami opublikowanych niedawno prac. Spotkanie z Piotrem Sztompką, poświęcone książce „Zaufanie – fundament społeczeństwa”, wydanej w Wydawnictwie „Znak” poprowadził Grzegorz Miecugow. Spotkanie z Davidem Ostem, poświęcone pracy „Kłęska ‘Solidarności’” prowadził Lech Szczegóła – politolog z Instytutu Socjologii UZ. Znaczącą publikacją, która ukazała się we wrześniu tego roku i „debiutowała” na Zjeździe są dwutomowe „Współczesne teorie socjologiczne”, wybrane i opracowane przez Aleksandrę Jasińską-Kanię, Lecha M. Nijakowskiego,

Jerzego Szackiego i Marka Ziółkowskiego. Wszyscy redaktorzy, poza prof. Szackim, przybyli na Zjazd.

Wieczorem, w Sali Kolumnowej Urzędu Marszałkowskiego odbył się z udziałem J.M. Rektora UZ Czesława Osękowskiego i Wojewody Lubuskiego Wojciecha Perczaka bankiet. Ponieważ tegoroczny Zjazd przebiegał w trakcie Dni Zielonej Góry – „Winobrania”, do złożenia wizyty zaprosiliśmy Bachusa z jego dworem. Powitalne drinki przygotowała dla uczestników V&S Luksusowa – jeden ze sponsorów Zjazdu, ale wspólny toast został wzniesiony lampką wina z udziałem Bachusa. Okazało się, że wielu uczestników Zjazdu chciało mieć pamiątkowe zdjęcie z Bachusem, więc odwiedzał on kolejne stoły, wznosił toasty i w trakcie tej wędrówki ułożył taki oto wierszyk: „I niech tak już zostanie, że co roku Zjazd Socjologów na Winobranie”. Zabawa przy dobrych daniach, trunkach i muzyce trwała do późnych godzin. Atrakcją wieczoru były potrawy z grilla, serwowane na tarasie przy Sali Kolumnowej, w tym dwa dziki ufundowane przez Dyрекcję Regionalną Lasów Państwowych. Niewątpliwie „Winobranie” było dodatkową atrakcją Zjazdu, wielu uczestników przyjechało po raz pierwszy do Zielonej Góry i prawdopodobnie gdyby nie kongres, w którym uczestniczyli, na samo Święto Winnego Grodu pewnie by się nie wybrali.

Trzeciego dnia Zjazdu obradowało od rana do obiadu dwadzieścia sześć grup tematycznych oraz dwie sesje specjalne. Od godziny 16.00 w auli wypełnionej przez uczestników Zjazdu rozpoczęły się obrady ostatniej sesji plenarnej, tzw. „Okrągłego stołu”. Organizator sesji Włodzimierz Wesołowski jako referentów zaprosił Barbarę Fatygę, Andrzeja Rycharda, Pawła Śpiewaka, Michela Wiewiórkę i Piotra Sztompkę.

Podsumowanie i formułę zamknięcia Zjazdu wygłosił Piotr Gliński. Podziękował uczestnikom i organizatorom, podkreślił dobrą atmosferę, która panowała w trakcie Zjazdu. Miejmy nadzieję, że merytoryczny dorobek Zjazdu okaże się znaczący, inspirujący do dalszych ważkich pytań i badań, że być może zapoczątkuje pracę nowych zespołów badawczych i zrodzi pomysły na znaczące dla naukowego środowiska wydarzenia: konferencje, seminaria, publikacje. Wystąpienia z sesji inauguracyjnej, sesji plenarnych i sympozjów zostaną opublikowane w tomie pozjazdowym, nad którym prace zostały już podjęte.

Ewa Narkiewicz-Niedbałec

Migracja zarobkowa w Polsce – województwo lubuskie

Relacja z konferencji naukowej

Wojewódzki Urząd Pracy w Zielonej Górze wraz z Zakładem Edukacji Pozaszkolnej Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego zorganizował 11 grudnia 2006 roku konferencję naukową pod tytułem „Migracja zarobkowa w Roku Mobilności Pracowniczej¹ – mobilność bez granic”. Konferencja sfinansowana została ze środków unijnych. W konferencji uczestniczyło ponad 120 osób. Patronat nad konferencją sprawował Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr hab. Czesław Osękowski, który dokonał jej uroczystego otwarcia. Kazimierz Piątek – dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy oraz prof. dr hab. Zdzisław Wołek – kierownik Zakładu Edukacji Pozaszkolnej podziękowali pracownikom służb zatrudnienia, pracownikom Uniwersytetu oraz studentom za liczne przybycie i zachęcili do wysłuchania przygotowanych wystąpień oraz zapoznania się z materiałami prezentowanymi podczas konferencji na stoisku WUP.

Rok 2006 został ogłoszony przez Komisję Europejską „Europejskim Rokiem Mobilności Pracowników”. Inicjatywa ta ma na celu przede wszystkim rozwój świadomości praw pracowników do swobodnego przemieszczania się, korzyści i kosztów z tym związanych oraz działalności służb wspierających mobilność pracowników, a także wspieranie badań w tym zakresie. Europejski Rok Mobilności Pracowników ma za zadanie podnoszenie świadomości praw, istniejących możliwości mobilności geograficznej i zawodowej, barier napotykanych przez potencjalnych pracowników migrujących w obrębie jednego państwa lub między Państwami Członkowskimi, a także wymianę doświadczeń i dobrych praktyk między zainteresowanymi stronami, w szczególności władzami i instytucjami państwowymi, partnerami społecznymi oraz sektorem prywatnym. Znacząca jest również chęć pełnego poznania skali i natury mobilności w Unii Europejskiej. Jest to rok, dzięki któremu tematyka mobilności ma zostać upowszechniona, a także stać się impulsem do wypracowania istotnych rozwiązań politycznych w tej materii. Europejski Rok Mobilności Pracowników odbywa się równocześnie z kilkoma inicjatywami prawnymi i pozaprawnymi, od których oczekuje się, że doprowadzą do podjęcia ważnych decyzji dotyczących przejściowych rozwiązań w sprawie swobodnego przepływu osób w rozszerzonej UE oraz uzupełnią działania w ramach Planu Działania Umiejętności i Mobilności.

¹Mobilność zawodowa to częstotliwość, z jaką pracownicy zmieniają zawód; mobilność geograficzna to zmiana miejsca pracy w obrębie jednego kraju lub między państwami.

W ramach Europejskiego Roku Mobilności organizowane są cztery typy działań:

1. działania i wydarzenia na poziomie unijnym na rzecz promowania mobilności i zwiększenia świadomości związanych z nią wyzwań i korzyści;
2. krajowe, regionalne, ponadregionalne, transgraniczne i ponadnarodowe działania w ramach globalnych celów Roku Mobilności, popularyzowane przez zainteresowane strony na wszystkich poziomach;
3. badania i przeglądy na poziomie krajowym, ponadnarodowym i unijnym;
4. w ramach Roku Mobilności organizacje państwowe lub prywatne mogą podejmować inne inicjatywy, pod warunkiem, że ich działalność przyczynia się do spełnienia jednego lub kilku celów tego Roku.

Głównym celem konferencji był aktualny wgląd w stan wiedzy na temat migracji zarobkowej w Polsce i w krajach Unii Europejskiej, a także wniknięcie w głąb doświadczeń studentów Uniwersytetu, odnoszących się do migracji zarobkowej ich samych bądź ich rodzin czy znajomych. Biorąc pod uwagę fakt, iż migracja siły roboczej ma na celu uzyskanie lub zwiększenie szans na uzyskanie zatrudnienia uznano, iż wypowiedzenie się w tej kwestii pracowników Uniwersytetu Zielonogórskiego, pracowników Urzędu Pracy (w tym doradców EURES Wojewódzkiego Urzędu Pracy) w Zielonej Górze oraz samych studentów ma istotne znaczenie z perspektywy lokalnego rynku pracy.

Program konferencji obejmował trzy wystąpienia zogniskowane w problematyce migracji zarobkowej:

- I. „Pogranicze Polski po wejściu do Unii Europejskiej” – prof. dr hab. Irena Machaj. Pilotem zmian w Polsce jest społeczeństwo Polski zachodniej. Usytuowanie terytorialne bardziej sprzyja zmianom na terenach zachodnich niż wschodnich, bowiem społeczeństwo ma na zachodzie Polski większe zdolności adaptacyjne do nowych sytuacji. Szybciej przyjmuje nowe technologie, różnorodne nowości, a obecnie szybciej rozprzestrzenia się internet. Badania porównawcze pogranicza Polski ukazują dość wyraźne różnice między Polakami mieszkającymi na zachodzie i wschodzie kraju. Nie bez przyczyny wschodnie tereny określa się „ścianą płaczu”. Zachód jest bogatszy, wschód bardziej zacofany cywilizacyjnie, począwszy od infrastruktury, sieci dróg, po budownictwo mieszkaniowe i wyposażenie gospodarstw domowych. Baza cywilizacyjna Ziemi Zachodnich została po wojnie i już wówczas była lepsza,

stąd i start był tam inny. Zmiany widoczne są również w świadomości mieszkańców obu pograniczy. Dotyczą one sposobu myślenia, gotowości do działania. Społeczeństwo zachodnie cechuje bardziej zaawansowany indywidualizm. Na wschodzie mamy do czynienia z większym kolektywizmem myślenia, mocniej działają regulatory kulturowe i religijne ...

II. „Migracja zarobkowa szanse i dylematy” – mgr Edward Kraszewski.

Problematyka migracji zarobkowej jest wieloaspektowa. Z jednej strony mówimy o emigracji Polaków do innych państw, z drugiej zaś o zatrudnianiu cudzoziemców w Polsce. Aktualnie trwa żywa dyskusja, połączona z próbą odpowiedzi na wiele nurtujących nas obecnie pytań: czy wyjazdy Polaków, a przede wszystkim młodych osób za granicę w celu poszukiwania pracy są pozytywnym czy też negatywnym zjawiskiem? Czy to jest dla nich szansa? Czy to jest dla nas, dla Polski, zagrożeniem? Czy zatrudnianie w Polsce obcokrajowców, przy tak wysokim bezrobociu, jest konieczne? Czy nie powinniśmy zamknąć naszego rynku pracy dla innych nacji? Z pozoru odrębne pytania łączą się ze sobą nierozdzielnie. Zachęcam do poznania odpowiedzi na postawione pytania w materiałach pokonferencyjnych.

III. „Edukacja dla mobilności zawodowej” – prof. dr hab. Zdzisław Wołk. Praca jest doświadczeniem niezwykłym, koniecznym każdemu współczesnemu człowiekowi, jeżeli myślimy o jego podmiotowym życiu. Wystąpienie oparte zostało o cztery główne tezy:

- (a) warunki zewnętrzne (czyli warunki realizacji życia i kariery zawodowej)
 - edukacja współcześnie nie urabia, nie ogranicza; ma sprzyjać rozwojowi, ma czuwać nad każdym człowiekiem społeczności,
 - postęp techniczny, postęp informatyzacji, komunikowania,
 - deficyt pracy,
 - starzenie się społeczeństw;
- (b) młodzież – „stoi w obliczu niegościnniej przyszłości”; młodzież coraz odważniej spogląda w przyszłość; edukacja ma zadbać o adekwatną samoocenę człowieka;
- (c) edukacja – jako edukacja ustawiczna; młodzież w centrum zainteresowania edukacji;

- (d) mobilność zawodowa młodzieży; wsparcie młodzieży w podejmowaniu decyzji dotyczącej ich mobilności.

Drugą część konferencji stanowiły wystąpienia studentów dotyczące ich doświadczeń związanych z pracą za granicą. Wzbudziły one żywe zainteresowanie biorących udział w konferencji studentów, a także pracowników UZ i WUP. W większości wystąpienia miały charakter porad kierowanych pod adresem ludzi młodych, pragnących spróbować swoich sił w pracy za granicą. Ukazywały często błędy, jakie popełniają młodzi Polacy szukając pracy, a także zalety migracji zarobkowej. Wśród studentów głos zabrali:

1. Bogumiła Ozgowicz – „Migracje zarobkowe. Droga do celu czy cel sam w sobie”.
2. Monika Giedyna – „Praca za granicą jako droga do realizacji potrzeb materialnych”.
3. Agnieszka Dłubała – „Wolontariat międzynarodowy”.
4. Agnieszka Ilkowska – „Migracje zarobkowe polską wersją ‘Carpe Diem’”.
5. Aneta Irska – „Praca na emigracji. Doświadczenia z Irlandii”.
6. Katarzyna Wawszczyk – „Doświadczenia innych wyniesione z emigracji zarobkowej”.
7. Monika Buczyńska – „Realia pracy w charakterze au pair”.
8. Dorota Markiewicz – „Rodzinne konsekwencje migracji zarobkowej”.
9. Edyta Warcholińska – „Opinie Szwedów o polskich pracownikach w świetle doświadczeń własnych”.
10. Dominika Kardowska, Edward Szmigielski – „University of Western Sydney – Mobilność studenta (doświadczenia australijskie)”.

Migracje zarobkowe są zjawiskiem o charakterze makroekonomicznym, a także edukacyjnym. W procesie uczenia się odgrywają niezwykle ważną rolę ze względu na tworzenie się dzięki nim nowych umiejętności oraz zdobyte doświadczenie. Tematyka migracji zarobkowej jest także istotna z perspektywy prognoz, które wskazują, że liczba osób pracujących w Europie zmniejszy się o ponad 20 mln.

Konferencja podsumowana została w postaci publikacji przybliżającej tematykę migracji zarobkowej pt. „Migracja zarobkowa Polaków w Unii Europejskiej – mobilność bez granic”.

Magdalena Zdaniewicz