

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 36, część 1**

**DZIECI I MŁODZIEŻ W KALEJDOSKOPIE
WSPÓŁCZESNEGO ŻYCIA**

Pod redakcją
Grażyny Miłkowskiej

Zielona Góra 2010

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Mirosław Chałubiński, Marian Eckert
Żyvia Leszkowicz-Baczyńska, Leszek Gołdyka
Edward Hajduk, Zbigniew Izdebski
Krystyna Janicka, Tomasz Jaworski
Barbara Kołodziejska, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha
Jan Kurowicki, Wojciech Strzyżewski
Andrzej Toczewski, Zdzisław Wołk
Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbalec

RECENZENCI

prof. dr hab. Krystyna Ferenz

REDAKCJA WYDAWNICZA

Aldona Reich

SKŁAD KOMPUTEROWY

Gracjan Głowacki

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 2010

Druk: „Rob-Graf” Studio Graficzno-Wydawnicze, Zielona Góra

SPIS TREŚCI

Wstęp7

CZYNNIKI RÓŻNICUJĄCE FUNKCJONOWANIE MŁODEGO POKOLENIA W RÓŻNYCH ASPEKTACH ŻYCIA

ANNA MRÓZ

Zderzenie różnych światów: dzieci z wyjątkowo wysokim potencjałem
rozwojowym w relacjach z otoczeniem społecznym 13

MARZANNA FARNICKA

Młodzi dorośli wobec własnej przyszłości23

IWONA GRZEGORZEWSKA

Postrzegane relacje rodzice-dzieci a realizacja zadań rozwojowych
okresu dorastania37

IWONA RUDEK

Edukacja do tolerancji dla „inności” postulowanym atrybutem
przygotowania młodzieży. Między teorią a praktyką 51

HELENA OCHONCZENKO

Studenci z niepełnosprawnościami na uczelni wyższej – wybrane
aspekty funkcjonowania61

MŁODZI WOBEC RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ, PRAW, NORM I ZASAD

BOŻENA OLSZAK-KRZYŻANOWSKA

Młodzież a przystosowanie się do otoczenia 81

ELŻBIETA TURSKA

Młodzież akademicka wobec refleksji nad tożsamością 95

ELŻBIETA PAPIÓR, MARTYNA ROSZKOWSKA

Zaufanie młodzieży licealnej do instytucji 103

ARTUR DOLIŃSKI

Ocena moralna czynów przestępczych, pozytywnych oraz budzących
społeczne kontrowersje w percepcji młodzieży115

ERNEST MAGDA

Wpływ środowisk socjalizacji na cele życiowe młodocianych
przestępców 139

LIDIA WAWRYK	
Oblicze agresji zielonogórskich gimnazjalistów	151
JOLANTA LIPIŃSKA-LOKŚ	
Gimnazjaliści wobec narkotyków	161
LEOKADIA WIATROWSKA	
Wielość wartości dostrzeganych w filmach przyrodniczych przez studentów	173
MŁODZIEŻ W RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ	
LECH SAŁACIŃSKI	
Postrzeganie przez uczniów świata wartości ich nauczycieli jako integralny składnik wychowania do wartości w szkole	187
GRAŻYNA MIŁKOWSKA	
Style rozwiązywania konfliktów przez młodzież gimnazjalną	199
MARIA FUDALI	
Dojrzewanie do przyjaźni w roli członka grupy nieformalnej	215
ANNA SZCZĘSNA	
Aktualne wyzwania w pracy wychowawczej z młodzieżą gimnazjalną .	227
KRZYSZTOF ZAJDEL	
Niedoceniane czynniki znaczące w decyzjach edukacyjnych i życiowych współczesnej młodzieży gimnazjalnej	245
ELŻBIETA SIARKIEWICZ	
O uczniowskim doświadczaniu wsparcia w nowych obszarach poradnictwa	257
MARCIN SZUMIGRAJ	
Dyfuzja wiedzy akademickiej w praktyce zawodowej. Założenia badań	267

WSTĘP

Życie – szczególnie młodych ludzi – zmienia się jak w kalejdoskopie. Pędzi w szalonym tempie zmieniających się mód, idoli, gadżetów, a także technologii, sposobów komunikowania, wymiany myśli. Obnażyło się przed człowiekiem, ukazując w ekranie komputera, telewizora czy telefonu komórkowego cały swój bezwstyd, wraz z jego pięknem i zagrożeniami. Migotliwość obrazów współczesności, ich nieustanna zmienność, nowość sprawia, że trudno odnaleźć sensy i wartości, dzisiaj jest zupełnie inne od wczoraj, jutro jest trudne do przewidzenia. W tym zmieniającym się świecie młodzi często zostają sami; nierzadko sami też poszukują odpowiedzi na ważne dla siebie pytania. Dorosłym – jeszcze bardziej zapóźnionym w odczytywaniu zmian – coraz trudniej pomóc w rozumieniu i radzeniu sobie z wyzwaniem rzeczywistości, zarówno własnymi, jak i dzieci.

Przygotowując niniejszy tom poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytania o zmiany współczesności odnoszące się do młodego pokolenia; chcieliśmy też dokonać oglądu otaczającej rzeczywistości oczami młodych ludzi. Stąd też na całość składają się artykuły obejmujące obie perspektywy: po pierwsze, teksty poświęcone badaniom nad młodzieżą oraz – po drugie, teksty prezentujące opinie, postawy samej młodzieży.

Tom składa się z trzech części. Pierwsza w nich, zatytułowana: **Czynniki różnicujące funkcjonowanie młodego pokolenia w różnych aspektach życia** poświęcona jest problematyce różnorodnych uwarunkowań rozwoju i aktywności dzieci o specyficznych wymaganiach edukacyjnych. W tym obszarze mieszczą się rozważania Anny Mróz, która pisze o problemach dzieci obdarzonych wysokim potencjałem rozwojowym oraz Marzanny Farnickiej, ukazującej różnice w wyobrażeniach na temat własnej przyszłości przez młodzież pochodzącą z rodzin zastępczych i z rodzin pełnych czy Iwony Grzegorzewskiej, opisującej wpływ relacji rodzice-dzieci na realizację zadań rozwojowych młodzieży wychowującej się w rodzinach z rodzin funkcjonalnych i rodzinach z problemem alkoholowym. Kolejne dwa teksty obejmują problematykę młodzieży niepełnosprawnej. Pierwszy z nich to tekst Iwony Rudek, stanowiący teoretyczny kontekst zmiany stosunku do osób niepełnosprawnych, drugi – autorstwa Heleny Ochonczenko – obejmuje funkcjonowanie niepełnosprawnych studentów Uniwersytetu Zielono-

górskiego. Autorka prezentuje problemy formułowane przez studentów z różnymi niepełnosprawnościami, wynikające z wielu utrudnień, szczególnie zaś (choć nie tylko) z barier architektonicznych.

Drugą część tomu (**Młodzi wobec rzeczywistości społecznej, praw, norm i zasad**) stanowią referaty i doniesienia z badań poświęcone postawom młodego pokolenia do regulatorów społecznego życia: prawa, norm, wartości, a także zachowań ryzykownych: narkotyków i agresji. Otwiera go teoretyczny tekst Bożeny Olszak-Krzyżanowskiej, poświęcony problematyce przystosowania się młodzieży do otaczającego świata w kategoriach osobowości, tożsamości i orientacji. Kolejne teksty stanowią interesującą egzemplifikację rozważań Autorki. Elżbieta Turska szuka odpowiedzi na pytania o to, czy młodzież akademicka, przyszli pedagodzy, podejmuje refleksję nad własną tożsamością i na ile sprzyjają temu treści programowe realizowane podczas studiów. Elżbieta Papiór i Martyna Roszkowska opisują stosunek zielonogórskich maturzystów do instytucji społeczno-politycznych oraz różnice w postrzeganiu tych instytucji przez młodzież uczącą się w „elitarnych” zielonogórskich liceach i uczniów z innych szkół ogólnokształcących.

Kolejny tekst, autorstwa Artura Dolińskiego, stanowi interesujący komunikat dotyczący stosunku młodych ludzi do czynów karalnych i wybranych zachowań społecznych. Analiza porównawcza opinii młodzieży, która nie weszła w konflikt z prawem (uczniów technikum i szkół zawodowych) z opiniami wychowanków zakładu poprawczego daje interesujący obraz akceptacji lub negacji systemu karnego i norm społecznych. Problematyka młodzieży niedostosowanej jest także przedmiotem zainteresowań Ernesta Magdy, który podnosi problematykę wpływu środowisk socjalizacji na cele życiowe młodocianych przestępców i dowodzi, że zarówno realizacja, jak i zmiana tych celów zależy przede wszystkim od jakości wsparcia ze strony środowisk socjalizacji, nie zaś od wsparcia w ogóle. Kolejne dwa teksty lokują się w obszarze profilaktyki społecznej i dotyczą podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież gimnazjalną szkół zielonogórskich. Pierwszy z nich – autorstwa Lidii Wawryk – to komunikat z badań dotyczących zachowań agresywnych; drugi, napisany przez Jolantę Lipińską-Lokś, stanowi diagnozę w zakresie kontaktów gimnazjalistów z narkotykami. Powyższą część zamyka opis oryginalnego zamysłu badawczego autorstwa Leokadii Wiatrowskiej, poświęcony wartościom dostrzeganym w filmach przyrodniczych przez studentów pedagogiki.

Na trzecią część tomu (**Młodzież w rzeczywistości edukacyjnej**) składają się teksty odnoszące się do wybranych aspektów szeroko rozumianej rzeczywistości edukacyjnej młodego pokolenia. Otwiera ją artykuł ukazujący świat wartości nauczycieli z perspektywy uczniów. Autor prezentuje

opinie młodzieży dotyczące zgodności ocen, haseł i zasad głoszonych przez nauczycieli z ich codziennym zachowaniem. Dodatkowym walorem poznawczym artykułu jest jego porównawczy charakter, jako że Autor dokonuje analizy wybranego przez siebie problemu w grupach uczniów Polski, Rosji i Niemiec. Kolejne teksty tej części tomu obejmują bogaty zakres tematyczny, od sposobów rozwiązywania konfliktów przez młodzież gimnazjalną (Grażyna Miłkowska), poprzez aktualne wyzwania wychowawcze w pracy z młodzieżą gimnazjalną (Anna Szczęśna), po rolę środowiska szkolnego i pozaszkolnego w wyborach i decyzjach życiowych młodych ludzi (Krzysztof Zajdel). Elżbieta Siarkiewicz wskazuje na nowy obszar wsparcia młodzieży, jaki pojawił w wirtualnej przestrzeni. Przykładem takich działań są – opisywane przez Autorkę – internetowy portal Nasza Klasa oraz uczniowskie blogi. Marcin Szumigraj podejmuje szczególnie aktualny w ostatnich latach problem dyfuzji wiedzy akademickiej w praktyce zawodowej, przyczyny rozdzwieku pomiędzy prezentowanymi w dyskursie akademickim ideami a brakiem ich obecności w praktyce zawodowej studentów. Praca stanowi kontekst teoretyczny do przygotowywanych przez Autora badań.

Łącznie tom składa się z 20 tekstów, których autorami są pedagodzy (w znaczącej części) oraz psychologowie i socjologowie ze środowiska zielonogórskiego, a także Uniwersytetu Wrocławskiego, Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu Opolskim oraz Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Żarach.

Grażyna Miłkowska

CZYNNIKI RÓŻNICUJĄCE
FUNKCJONOWANIE MŁODEGO
POKOLENIA W RÓŻNYCH
ASPEKTACH ŻYCIA

Anna Mróz*

**ZDERZENIE RÓŻNYCH ŚWIATÓW: DZIECI
Z WYJĄTKOWO WYSOKIM POTENCJAŁEM
ROZWOJOWYM W RELACJACH Z OTOCZENIEM
SPOŁECZNYM**

Potencjał rozwojowy w humanistycznej myśli psychologicznej najczęściej rozumiany jest jako zestaw biologicznie uwarunkowanych predyspozycji organizmu, które wyznaczają w pewnym zakresie kierunek i górną granicę możliwości w rozwoju osobniczym człowieka. Oczywiście sposób i stopień wykorzystania potencjału zależy również od możliwości stworzonych przez społeczne otoczenie dziecka. Mogłoby się wydawać, że im wyższy potencjał rozwojowy, tym łatwiej następuje proces prawidłowego rozwoju we wszystkich jego aspektach. Tymczasem, jak wynika z wielu badań i obserwacji klinicznych, zarówno same osoby obdarzone wysokim potencjałem rozwojowym, jak również ich najbliższe otoczenie społeczne, napotykają na wiele problemów. Przedstawiona poniżej charakterystyka tych problemów opiera się na informacjach pochodzących z badań przeprowadzonych w USA i Kanadzie. Autorzy badań wykorzystują w nich definicję potencjału rozwojowego wywodzącą się z koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego, koncentrując się na aspekcie wzmożonych pobudliwości psychicznych.

Wzmożone pobudliwości psychiczne jako podstawa potencjału rozwojowego

Kazimierz Dąbrowski w swojej rozbudowanej teorii zaproponował intrygujące dla wielu badaczy ujęcie procesu rozwoju człowieka¹. Wiąże się z nim pojęcia wzmożonych pobudliwości psychicznych oraz nieprzystosowania pozytywnego. Szczególnie pięć form wzmożonych pobudliwości psychicznych

* Anna Mróz – dr, psycholog, adiunkt w Pracowni Psychologii przy Zakładzie Poradnictwa i Seksuologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Autorka książki „Rozwój osobowy człowieka: badania w kontekście teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego” oraz artykułów dotyczących problematyki osobowości i wspomagania rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia.

¹K. DĄBROWSKI, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979; idem, *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

(dalej określane czasami jako WPP) inspirowało osoby zajmujące się obszarem badań obejmującym dzieci, młodzież i dorosłych z wysokim potencjałem rozwojowym. Koncept ten pozwolił rozszerzyć zakres badań dotychczas skoncentrowanych głównie na procesach poznawczych i zdefiniować potencjał rozwojowy jako dotyczący całej osobowości z podkreśleniem sfery emocjonalno-społecznej.

Po raz pierwszy Dąbrowski użył terminu „wzmózone pobudliwości psychiczne” w 1938 roku do opisanie typów nasilonego sposobu reagowania niektórych osób na różnorodną stymulację². Później rozwinął to pojęcie jako biologicznie uwarunkowaną podstawę potencjału rozwojowego człowieka i w tym ujęciu pojawiało się ono w większości jego publikacji³. Długoletni współpracownik Dąbrowskiego, Michael M. Piechowski pogłębił charakterystykę pięciu form WPP, wprowadzając je jednocześnie w dziedzinę badań nad osobami szczególnie uzdolnionymi (*the gifted*). Wzmózone pobudliwości psychiczne zostały zdefiniowane przez Piechowskiego jako pięć biologicznie uwarunkowanych i niezależnych od siebie wymiarów psychicznego funkcjonowania, w których ujawnia się tendencja organizmu do odpowiadania we wzmózony sposób na różnorodne formy stymulacji zewnętrznej i wewnętrznej⁴. Przedstawił je również bardziej obrazowo jako pięć kanałów przepływu informacji⁵. Większy przekrój któregoś z kanałów oznacza dominację związanego z jego specyfiką sposobu reagowania na otoczenie. Dowolne konfiguracje form WPP mogą decydować o różnorodnych formach wzmózonej wrażliwości w doświadczaniu świata u różnych osób. Im więcej takich form jest aktywnych u jednej osoby, tym szersze posiada ona możliwości w zakresie odbioru zjawisk zachodzących w otaczającym świecie oraz odpowiadania na nie. Z tego powodu wzmózone pobudliwości psychiczne zostały uznane za podstawowy składnik potencjału rozwojowego. Oprócz WPP, na potencjał rozwojowy składają się według nich jeszcze dwa inne czynniki⁶. Jeden z nich, najbardziej oczywisty, obejmuje specyficzne ta-

²Za: M. M. PIECHOWSKI, N. COLANGELO, *Developmental potential of the gifted*, „Gifted Child Quarterly” 1984, no 28, s. 80-88.

³Por.: K. DĄBROWSKI, *Pasja rozwoju*, Warszawa 1982, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, s. 17; idem, *Multilevelness of emotional and instinctive functions*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1996, s. 72.

⁴Por.: M. M. PIECHOWSKI, *Developmental potential*, [w:] *New voices in counseling the gifted* red. N. COLANGELO, R. T. ZAFFRANN, Kendall/Hunt, Dubuque 1979, s. 29; M. M. PIECHOWSKI, N. COLANGELO, *Developmental potential. . .*, *op. cit.*

⁵M. M. PIECHOWSKI, *Zdrowie psychiczne jako funkcja rozwoju psychicznego*, [w:] *Zdrowie psychiczne*, red. K. DĄBROWSKI, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 108.

⁶Por.: S. DANIELS, M. M. PIECHOWSKI, *Embracing intensity: overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted*, [w:] *Living with intensity*, red.

lenty i uzdolnienia oraz wysoki IQ, natomiast drugi to akcentowany przez Dąbrowskiego czynnik autonomiczny, stanowiący o możliwości świadomego kierowania własnym rozwojem⁷. Ten ostatni jednak pojawia się w rozwoju nieco później (najwcześniej w późnej adolescencji) i nie musi towarzyszyć wszystkim osobom uzdolnionym. W związku z powyższym, to właśnie nasilenie poszczególnych form WPP stało się mierzalnym⁸ i najważniejszym wyznacznikiem potencjału rozwojowego, tym bardziej, że ich przejawy można obserwować już u kilkuletnich dzieci.

Dąbrowski przedstawił i scharakteryzował pięć form WPP: psychomotoryczną, sensualną (zmysłową), wyobrażeniową, intelektualną i emocjonalną (uczuciową). Podążając za pierwotną myślą Dąbrowskiego, Daniels i Piechowski⁹ przedstawiają bardziej szczegółową charakterystykę sposobu przejawiania się poszczególnych form, wypracowaną w ramach badań nad ich pomiarem:

1. Forma psychomotoryczna

- nadmiar energii: szybka mowa, nasilona potrzeba aktywności fizycznej, przymus działania, tendencja do współzawodnictwa,
- psychomotoryczne przejawy napięcia emocjonalnego: kompulsywne mówienie, impulsywne działanie, nerwicowe nawyki (np. tiki, obgryzanie paznokci).

2. Forma sensualna

- wzmożona odczuwanie zmysłowej i estetycznej przyjemności,
- sensualne przejawy napięcia emocjonalnego: objadanie się, rozhamowanie seksualne, nałóg robienia zakupów, potrzeba bycia w centrum zainteresowania.

3. Forma intelektualna

- zwiększona aktywność umysłu: ciekawość poznawcza, zdolność do długotrwałego wysiłku intelektualnego, namiętna potrzeba czytania, spostrzegawczość, szczegółowe odtwarzanie zapamiętanych obrazów, szczegółowe planowanie,

S. DANIELS, M. M. PIECHOWSKI, Scottsdale 2008, Great Potential Press, s. 8.

⁷Por.: K. DĄBROWSKI, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996.

⁸Powstało kilka narzędzi do pomiaru WPP, między innymi *OEQ - Overexcitability Questionnaire*, którego autorami są K. Lysy i M. M. Piechowski oraz *OEQII* (autorzy: R. Falk, S. Lind, N. Miller, M. M. Piechowski, L. Silverman).

⁹S. DANIELS, M. M. PIECHOWSKI, *Embracing intensity... , op. cit.*, s. 10-11.

- skłonność do zadawania dociekliwych pytań i rozwiązywania problemów: dążenie do poznania prawdy i uzyskania wglądu, tworzenie nowych koncepcji, wytrwałość w rozwiązywaniu problemów,
- refleksyjne myślenie: poddawanie analizie samego procesu myślenia, zamiłowanie do teorii i analizowania, zaabsorbowanie logiką, dobrze rozwinięte rozumowanie moralne, zdolność do introspekcji bez osądzania siebie, integracja myślenia konceptualnego i intuicyjnego, niezależność w myśleniu.

4. Forma wyobrażeniowa

- swobodna gra wyobraźni: częste używanie form obrazowych i metafor, łatwość fantazjowania, skłonność do szczegółowej wizualizacji, myślenie animistyczne i magiczne, tendencja do poetyckiej i dramatyzującej percepcji otoczenia,
- zdolność życia w świecie fantazji: upodobanie do magii i baśni, wymyślanie własnych światów i nieistniejących przyjaciół, teatralizacja rzeczywistości,
- spontaniczne wyobrażenia jako przejawianie się napięcia emocjonalnego: wyobrażenia animistyczne, mieszanie rzeczywistości z fikcją, iluzje,
- niska tolerancja na nudę: potrzeba nowości i różnorodności.

5. Forma emocjonalna

- nasilone uczucia i emocje: skłonność do ekstremalnych emocji, złożoność uczuciowa, identyfikowanie się z uczuciami innych, świadomość szerokiej gamy uczuć,
- silne objawy psychosomatyczne: funkcjonalne zaburzenia układu pokarmowego, „zamierające” serce, czerwienienie się, przyspieszone bicie serca, wilgotne dłonie,
- silne objawy emocjonalne: wycofywanie się (nieśmiałość), entuzjazm, stany ekstatyczne i euforyczne, duma, silna pamięć emocji, poczucie wstydu, uczucie odrealnienia, lęki i obawy, poczucie winy, obawa przed śmiercią, stany depresyjne i suicydalne,
- zdolność do silnego przywiązania emocjonalnego, głębokie relacje z innymi: silne emocjonalne przywiązywanie się do osób i innych istot żywych, a także miejsc; trudność w przystosowaniu się do nowego środowiska, łatwość odczuwania współczucia, odczuwanie samotności, wysoka wrażliwość w relacjach,

- dobrze rozpoznawane uczucia wobec siebie: wewnętrzny dialog i zdolność do samooceny.

Wzmoczone pobudliwości psychiczne oznaczają, jak było wspomniane wcześniej, większą niż przeciętnie wrażliwość w odbiorze świata oraz intensywność reagowania. Nietypowe zdolności organizmu w tym zakresie czynią dziecko z jednej strony jednostką uprzywilejowaną, a z drugiej – bardziej narażoną na nieprzystosowanie do otoczenia. Nadmierny w stosunku do przeciętnego potencjał rozwojowy, jak wszystkie zjawiska ekstremalne, wydaje się nie być stanem pożądanym w spełnianiu zadań adaptacyjnych. Utrudnia mianowicie zdolność przystosowania się do „normalnego” (w znaczeniu normy statystycznej) środowiska rówieśników. Tego rodzaju problemy zostały przez Dąbrowskiego określone mianem „nieprzystosowania pozytywnego”, czyli wynikającego z rozbieżności pomiędzy wyższym poziomem możliwości rozwojowych jednostki w porównaniu z poziomem możliwości jej otoczenia¹⁰. Co więcej, niewłaściwie wykorzystany wysoki potencjał rozwojowy może powodować kolejne zaburzenia w procesie rozwoju. Chociaż więc, niewątpliwie, jest on jest pozytywnym darem losu, warto przyjrzeć się negatywnym konsekwencjom społecznym, wynikającym z jego niewłaściwego rozumienia i wykorzystania.

Wzmoczone pobudliwości psychiczne u dzieci a problemy z przystosowaniem społecznym

Wzmoczone pobudliwości psychiczne u dziecka mogą mieć wiele negatywnych konsekwencji dla rozwoju jego relacji społecznych, szczególnie w sytuacji, gdy najbliższe otoczenie nie potrafi ich rozpoznać jako przejawów wysokiego potencjału rozwojowego. Przedstawiona wcześniej charakterystyka form wzmoczonych pobudliwości nasuwa na myśl sytuacje społeczne, w których dzieci nimi obdarzone są postrzegane przez rówieśników i dorosłych jako dziwne, odmienne lub po prostu trudne. Z tego powodu bywają często odrzucane.

Wzmoczona pobudliwość psychomotoryczna współwystępująca u dziecka ze wzmoczoną pobudliwością intelektualną powoduje, że dzieci takie odbierane są jako męczące dla otoczenia, a czasem mylnie diagnozowane jako dzieci z ADHD¹¹. Wspólne dla obu grup dzieci objawy, takie jak wzmoczona potrzeba aktywności, impulsywne działanie czy problemy z koncentracją

¹⁰Por.: K. DĄBROWSKI, *Pozytywny konflikt w stosunkach międzyludzkich*, „Zdrowie Psychiczne” 1978, nr 1, s. 38-42.

¹¹Por.: J. T. WEBB, E. R. AMEND, N. E. WEBB, J. GOERSS, P. BELJAN, F. R. OLENCZAK, *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*, Great Potential Press, Scottsdale 2005.

uwagi mogą być w diagnozie mylące. Hartnett, Nelson i Rinn¹² podkreślają, że chociaż zachowania dzieci z ADHD i dzieci z wysokim potencjałem rozwojowym mogą wykazywać pewne podobieństwa, etiologia tych zachowań w każdej z grup jest inna. W przypadku ADHD mają one podłoże neurologiczne, natomiast u dzieci z wysokim potencjałem rozwojowym przyczyną jest niedostosowanie do ich możliwości system nauczania. Wybitnie uzdolnieni uczniowie narzekają na wolne tempo pracy, zbyt częste powtarzanie znanych już informacji oraz nadmierną koncentrację na faktach zamiast rozwijania umiejętności logicznego i twórczego myślenia. W efekcie czują się znudzeni brakiem wyzwań dla ich umysłu. Wynika z tego, że ich problemy z koncentracją uwagi na zadaniach mają uwarunkowanie wyłącznie sytuacyjne, a nie neurologiczne. Z kolei ich nadmierna aktywność ruchowa jest ukierunkowana, w przeciwieństwie do niespójnych zachowań dzieci z ADHD. Niewątpliwie wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców jest skłonność tych dzieci do zadawania niemal bez przerwy pytań wynikających z ogromnej potrzeby analizowania otaczających zjawisk i tworzenia własnych teorii na ich temat. Daniels i Meckstroths opisują przypadek nauczyciela, który był zmuszony na lekcji stawiać uczniowi ograniczenia co do liczby zadawanych pytań¹³.

Wzmożona pobudliwość sensualna powoduje innego rodzaju problemy dzieci w kontakcie z otoczeniem. J. Grobman podaje przykład dziecka, które reagowało silnym protestem na najmniejsze rozstrojenie dźwięku domowego pianina, a w szkole przejawiało paniczny lęk przed dźwiękiem szkolnego dzwonka¹⁴. Opisywane są też przez niektórych autorów¹⁵ nadmierne reakcje dzieci na dotyk tkanin, co powoduje ich protesty przy porannym ubieraniu się, a nawet brak tolerancji na obecność metek wszytych w odzież. Dość częste są również problemy wynikające z nadmiernej wrażliwości zmysłu smaku, prowadzące do niechęci wobec wielu potraw. W późniejszym wieku opisane tendencje, które wydają się mieć wyłącznie negatywny charakter, stają się podstawą rozwoju działań artystycznych.

Dla rozwoju zdolności twórczych ogromne znaczenie ma również wzmo-

¹²D. N. HARTNETT, J. M. NELSON, A. N. RINN, *Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis*, „Roeper Review” 2004, no 26, s. 73-76.

¹³Zob.: S. DANIELS, E. MECKSTROTH, *Nurturing the sensitivity, intensity, and developmental potential of young gifted children*, [w:] S. DANIELS, M. M. PIECHOWSKI, *Living with intensity...* op. cit., s. 43.

¹⁴Zob.: J. GROBMAN, *Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist's point of view*, „Journal of secondary Gifted Education” 2006, no 17, s. 201.

¹⁵M. in. S. DANIELS, *Overexcitability, giftedness and family dynamics*, [w:] *Living with intensity...* op. cit., s. 127-144.

żona pobudliwość wyobrażeniowa. Niestety, jej wczesne przejawy u dzieci budzą najsilniejsze niepokoje u rodziców i nauczycieli. Postrzegane są jako utrata kontaktu z realnym światem, szczególnie gdy dziecko rozmawia z wymyślonymi przyjaciółmi lub tworzy wyobrażenia, którym w dużym stopniu podporządkowuje swoje działania¹⁶.

Wzmózona pobudliwość emocjonalna ujawnia się wczesnie w rozwoju dziecka. Jest widoczna w ogromnym przywiązaniu nie tylko do bliskich osób, ale także zwierząt, miejsc, zabawek. Dzieci, których ona dotyczy borykają się z ogromnym nasileniem różnorodnych uczuć, z którymi często nie są w stanie sobie poradzić. Czasami ich uczucia bywają złożone lub ambiwalentne, powodując wewnętrzne konflikty¹⁷. Łatwiej niż inne dzieci doświadczają współczucia, troski i odpowiedzialności za innych, szybciej i głębiej rozwija się w nich empatia, zamartwiając się problemami innych osób¹⁸. Wzmózona pobudliwość emocjonalna może także zakłócać ich percepcję społeczną. Stają się nadwrażliwe na krytykę, mogą się czuć odrzucone przez innych nawet jeśli nie jest to prawdą, a ich ogromna wrażliwość na niesprawiedliwość może spowodować wytworzenie postawy cynicznej wobec świata. Porównując siłę własnych reakcji emocjonalnych z reakcjami rówieśników, nabierają przekonania o swojej odmienności, a przekonanie to jest nierzadko wzmacniane przez opinie dorosłych. Wszystko to prowadzi w konsekwencji do izolowania się od otoczenia¹⁹. Lesli Preuss i Eric Dubow potwierdzają, że dzieci z wysokim potencjałem rozwojowym często nie rozwijają odpowiednio umiejętności społecznych, co z kolei prowadzi do ograniczeń w zakresie realizacji ich potencjału. Stąd dość częste są ich niepowodzenia szkolne²⁰.

U dzieci z wysoką wrażliwością emocjonalną rozwijają się również, oprócz lęków społecznych, liczne lęki egzystencjalne dotyczące śmierci, cierpienia, prawdy czy sprawiedliwości. Ogromny bagaż emocjonalny i poczucie niedostosowania społecznego prowadzą do stanów depresyjnych. P. Susan Jackson, prowadząc badania fenomenologiczne nad stanami depresyjnymi u nastolatków z wysokim potencjałem rozwojowym stwierdziła, iż są one powiązane z brakiem możliwości zrozumienia i pełnego wyrażenia zarówno siebie samego, jak i pewnych zjawisk wokół siebie, a także z niespełnioną

¹⁶M. M. PIECHOWSKI, „*Mellow out*”, *they say. If I only could: Intensities and sensitivities of the young and bright*, Yunasa Books, Madison, 2006.

¹⁷Por.: S. DANIELS, E. MECKSTROTH, *Nurturing the sensitivity...*, *op. cit.*, s. 52.

¹⁸S. DANIELS, M. M. PIECHOWSKI, *Embracing intensity...*, *op. cit.*, s. 12.

¹⁹Por.: W. ROEDEL, *Vulnerabilities of highly gifted children*, „*Roeper Review*” 1984, no 6, s. 128.

²⁰L. J. PREUSS, E. F. DUBOW, *A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor (Social and Emotional Development)*, „*Roeper Review*” 2004, nr 1.

potrzebą dzielenia swoich uczuć i myśli z innymi²¹.

Reakcje otoczenia na przejawy wszystkich form wzmożonej pobudliwości psychicznej u dzieci sprawiają, że czują się one zakłopotane, a nawet winne z powodu swojej „inności”. Daniels i Piechowski piszą:

Criticized and teased for what they cannot help, children like this start believing that there is something wrong with them. Disguising their intensity and trying to act ‘normal’ may work for a time, but in the end, it means denying their own self and their own unique potential. Discouragement, depression, or a state of anxiety inevitably follow²².

[Krytykowane i wyśmiewane za coś, czemu nie są winne, dzieci takie zaczynają wierzyć, że dzieje się z nimi coś złego. Rozprawianie nad własną intensywnością doświadczeń oraz próba ‘normalnego’ funkcjonowania mogą wystarczyć na pewien czas, ale przecież oznaczają zaprzeczenie sobie samemu i własnemu niepowtarzalnemu potencjałowi. Nieuchronnie nadchodzi zniechęcenie, depresja lub stany niepokoju – tłum. A. M.]

Budując negatywny obraz własnej osoby na podstawie opinii otoczenia, dzieci nie mają właściwego oglądu swoich ponadprzeciętnych możliwości rozwojowych. Zwłaszcza, że obecność wielu form WPP u jednej osoby (a tak właśnie jest w przypadku dzieci z wysokim potencjałem rozwojowym), prowadzi do dalszych komplikacji w relacjach z otoczeniem.

Rozwój asynchroniczny i perfekcjonizm – pozytywne czy negatywne następstwa wysokiego potencjału rozwojowego?

Nierówny, asynchroniczny rozwój jest jednym z następstw wysokiego potencjału rozwojowego, a jednocześnie przyczyną wielu problemów w relacjach z otoczeniem. Polega on na dużej różnicy pomiędzy znacznie przekraczającym biologiczny wiek dziecka stopniem zaawansowania w rozwoju intelektualnym a bardziej dostosowanymi do wieku możliwościami w innych sferach, na przykład w zakresie dojrzałości emocjonalnej i społecznej czy możliwości fizycznych²³. Zdarza się, że dorośli, dostrzegając dojrzałość intelektualnych dokonań dziecka, mają nierealistyczne oczekiwania wobec pozostałych jego zachowań, którym to oczekiwaniom nie jest ono w stanie sprostać, a i samo dziecko nie akceptuje własnych fizycznych ograniczeń w wykonaniu planów, które zrodziły się w jego głowie²⁴. Inną trudną sytuacją jest wspomniany już wcześniej rozdzźwięk między poziomem oraz sposobem myślenia i przeżywania dzieci z wysokim potencjałem rozwojowym a ich rówieśnikami. Nie

²¹P. S. JACKSON, *Bright star – black sky: A phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent*, „Roeper Review” 1998, no 20, s. 215-221.

²²S. DANIELS, M. M. PIECHOWSKI, *Embracing intensity...*, *op. cit.*, s. 14.

²³P. S. JACKSON, V. F. MOYLE, *Inner awakening, outward journey: The intense gifted child in adolescence*, [w:] *Living with intensity...*, *op. cit.*, s. 61-62.

²⁴W. ROEDEL, *Vulnerabilities of highly...*, *op. cit.*, s. 127

rozumieją dlaczego ich sposób interpretacji wielu problemów tak bardzo różni się od interpretacji dokonanej przez resztę klasy. Nie mogąc znaleźć wspólnego języka z rówieśnikami, szukają przyjaciół wśród dużo starszych od siebie dzieci²⁵. W klasie natomiast często czują się odrzucone. Problem pogłębia się w okresie dorastania, kiedy asynchroniczność rozwoju może się jeszcze nasilić.

Z wysokim potencjałem rozwojowym oraz wynikającym z niego asynchronicznym rozwojem wiąże się również skłonność do perfekcjonizmu. Najczęściej wyróżnia się dwie formy perfekcjonizmu: *self-oriented perfectionism* (perfekcjonizm zorientowany na siebie) oraz *socially prescribed perfectionism* (perfekcjonizm przypisany społecznie)²⁶. Pierwsza forma przejawia się wysokimi oczekiwaniami wobec siebie samego, natomiast druga polega na postrzeganiu innych jako źródła wysokich oczekiwań co do własnych działań. Linda Silverman²⁷ podkreśla, że dzieci ze wzmożoną pobudliwością wyobraźniową, intelektualną i/lub emocjonalną stawiają sobie same zadania, których nie są w stanie wykonać. Dzieje się tak, ponieważ ich wewnętrzne standardy, wyobrażenie efektu własnych działań nie pokrywa się z własnymi możliwościami wykonawczymi, na przykład fizycznymi lub społecznymi. Silverman określa ten rodzaj perfekcjonizmu jako zdrowy, charakteryzujący się silną potrzebą wprowadzenia porządku i dążeniem do doskonałości. Jest on odmienny od perfekcjonizmu dysfunkcjonalnego, opartego na lęku przed popełnieniem błędu. Grobman opisuje tę skłonność u nastolatków z wysokim potencjałem rozwojowym jako kompulsywne dążenie do mistrzostwa i wyrażania siebie²⁸. Zdrowa forma perfekcjonizmu jest w większym stopniu uwarunkowana biologicznie, natomiast źródłem perfekcjonizmu dysfunkcjonalnego są autorytarni rodzice. U nastolatków z wysokim potencjałem rozwojowym może występować zarówno perfekcjonizm zdrowy, jak i dysfunkcjonalny, jednak ten pierwszy występuje częściej.

Podsumowując powyższy przegląd zagrożeń dla rozwoju dzieci z wyjątkowo wysokim potencjałem rozwojowym warto zauważyć, że większość ich problemów w relacjach społecznych wynika z dokonywanej przez nie w nietypowy sposób percepcji i interpretacji zjawisk (również społecznych), a także z błędnej interpretacji ich sposobów reagowania przez najbliższe otoczenie społeczne. Potwierdza to potrzebę edukowania rodziców i nauczycieli zaj-

²⁵ *Ibidem*, s. 129.

²⁶ K. L. SPEIRS NEUMEISTER, K. K. WILLIAMS, T. L. CROSS, *Perfectionism in gifted high-school students: Responses to academic challenge*, „Roeper Review” 2007, no 29, s. 11.

²⁷ L. SILVERMAN, *Petunias, perfectionism, and level of development*, [w:] *Living with intensity...*, *op. cit.*, s. 147.

²⁸ Zob.: J. GROBMAN, *Underachievement in exceptionally...*, *op. cit.*, s. 201.

mujących się wychowaniem takich dzieci w zakresie specyfiki ich sposobu rozumienia, odczuwania i przeżywania świata.

Anna Mróz

**CLASH OF DIFFERENT WORLDS: CHILDREN WITH
EXCEPTIONALLY HIGH DEVELOPMENTAL POTENTIAL VS. THEIR
SOCIAL ENVIRONMENT**

Abstract

The purpose of this article is to highlight vulnerabilities of highly gifted children in their social environment. Such children's extraordinary developmental potential is not only a function of their special talents and abilities. American and Canadian researchers emphasize another aspect of developmental potential. This model embraces five forms of overexcitability (psychomotor, sensual, intellectual, imaginal, and emotional) and defines them as dimensions of enhanced mental functioning. Overexcitabilities find expression in an intensified manner of thinking, feeling, sensing and reacting to everyday situations. Due to this tendency, gifted children experience social maladjustment and feelings of inadequacy. Perceived as different from other children, they face multiple daily stressors specific to being gifted, such as pressure from parents to be perfect, or feeling misunderstood by their peers. In consequence, they may develop anxiety, depression, and become underachieved. These developmental disturbances could be diminished if parents and teachers became aware of the specific needs of gifted children.

Marzanna Farnicka*

MŁODZI DOROŚLI WOBEC WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI

Wielu badaczy wskazuje na związek ukierunkowania na przyszłość z realizowaniem zadań życiowych, podejmowaniem decyzji i kształtowaniem własnej tożsamości (Tyszkowa 1988, 1993; Obuchowski 2000, Liberska 2004, Levinson 1978). Proces ten zachodzi na poziomie psychologicznym, ponieważ człowiek nie tylko reaguje na rzeczywistość, ale aktywnie ją tworzy. Poprzez własne wcześniejsze doświadczenia przewiduje skutki własnych zachowań oraz wyobraża sobie reakcje innych ludzi, co ma wpływ na przeżywany stan emocjonalny oraz jego późniejsze postępowanie (Pervin 2002). Poniższe opracowanie oparte jest na założeniu H. Liberskiej, która wskazuje na istotne znaczenie środowiska rozwoju dla formowania perspektyw temporalnych. Docenienie znaczenia środowiska rozwoju w tworzeniu perspektyw temporalnych może dostarczać istotnej, z punktu widzenia profilaktyki społecznej, wiedzy w dążeniu do optymalizacji owej ścieżki rozwojowej wobec osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Teoretyczne podstawy modelu badawczego

Punktem wyjścia do utworzenia modelu badawczego były refleksje obecne w literaturze na temat możliwości tworzenia własnej przyszłości oraz relacji między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Oczywiście teraźniejszość – lub czas w ogóle – można postrzegać jako serię nieciągłych punktów (podejście atomistyczne), jako linię wzdłuż której czas płynie bardziej lub mniej jednostajnie (podejście linearne) lub ukierunkować go i związać z zadaniami, celami, nadziejami, których temporalne właściwości są istotnymi determinantami zachowania (podejście aktualizacyjne) (Nosal, Balcar 2004, Trempała 2000, Obuchowski 1993, Tomaszewski 1984). W niniejszej pracy przyjmuję to drugie podejście i perspektywę przyszłościową traktuję jako „[...] złożone, poznawczo-motywacyjne konceptualizacje jednostki na temat

***Marzanna Farnicka** – dr, psycholog, pracownik Pracowni Psychologii UZ. Autorka publikacji na temat stresu i radzenia sobie z nim w rodzinach, transmisji międzypokoleniowej i jej roli w procesach adaptacji do zmian kulturowych. W powyższych obszarach współpracuje z organizacjami społecznymi takimi jak Caritas, PCPR, Centrum Usług Opiekuńczych tworząc i proponując modele oddziaływań.

własnej osoby w przyszłości i/lub na temat kontekstu swego przyszłego życia” (Trempała 2000).

Punktem wyjścia do utworzenia modelu badawczego był temporalny model zmian rozwojowych Trempały i Malmberga. Wymienieni autorzy przyjmują następujące poziomy kontekstu, oddziaływujące na oczekiwania dotyczące przyszłości:

- makropoziom (zdarzenia o wymiarze społecznym i historycznym np. przemiany społeczne),
- egzopoziom (zdarzenia lokalne np.: sportowe, kulturalne czy gospodarcze),
- mezopoziom (różne sfery życia np.: kariera zawodowa, szkolna, życie rodzinne),
- mikropoziom (codzienne wydarzenia np.: zakupy, wywiadówka, spotkanie, wzajemne interakcje w obrębie systemu rodzinnego).

Wyróżnione poziomy stanowią kontekst socjokulturowy, który tworzy zróżnicowane warunki do zachowania i rozwoju człowieka. Jego wpływ zachodzi bezpośrednio na doświadczenie indywidualne oraz bezpośrednio i pośrednio (przez doświadczenie indywidualne) na grupę procesów ukierunkowania na przyszłość. Jednak, zgodnie z przyjętym modelem, sam kontekst życiowy podlega zmianom także poprzez bezpośredni wtórny wpływ przez oczekiwane doświadczenia. W strukturach doświadczenia oczekiwanego znajdują się: dziedzina oczekiwanych zdarzeń w danym przyszłym okresie życia (np.: założenie rodziny, podjęcie pracy, ukończenie lub rozpoczęcie szkoły), walencja oczekiwanych zdarzeń oraz czas ich wystąpienia.

Prezentowany model zakłada, że doświadczenie indywidualne jest organizowane w ramach dwóch systemów: w schematach wiedzy społecznej i wiedzy o sobie (Trempała 2000). W obrębie wiedzy społecznej zaakcentowano dwa wymiary: poczucie normatywności i dystans międzypokoleniowy. Natomiast w obrębie wiedzy o sobie wskazuje się na wymiary takie jak: samoocena i poczucie kontroli nad własną przyszłością. Schematy te, zdaniem autorów, stanowią podstawę ukierunkowania na przyszłość i zalicza się do nich: motywację, planowanie i ewaluację. Wyniki badań J. Trempały wskazują na większe znaczenie doświadczenia indywidualnego niż kulturowego w tworzeniu się omawianych perspektyw.

Podsumowując, w świetle przyjętego modelu badań założono, że zorientowanie na przyszłość jest nie tylko wypadkową wieku i spostrzeganych

wydarzeń normatywnych, ale kształtuje się przede wszystkim w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, jako subiektywna „teoria własnego życia” i pełni funkcję integrującą w tworzeniu konstruktów „ja”, mającego wymiar temporalny (Trommsdorff 1994, Trempała, Malmberg 1996). W niniejszej pracy przyjmuje się, że proces kształtowania perspektyw przyszłościowych jednostki zachodzi poprzez nabywanie doświadczenia, ich strukturyzację i restrukturyzację, szczególnie w obszarze samowiedzy (Trempała 2000, Tyszkowa 1988). Polega on na włączaniu w struktury systemu psychicznego doświadczeń wynoszonych z własnej aktywności jednostki w środowisku, po odpowiednim poznawczym i emocjonalnym opracowaniu (Tyszkowa 1988).

Wczesna dorosłość jako specyficzny okres rozwojowy

Wybór wieku osób badanych podyktowany był specyfiką omawianego okresu rozwojowego. Wczesna dorosłość bowiem jest związana z procesami oddzielania się od rodziny pochodzenia, poszukiwania drogi życiowej zarówno na płaszczyźnie zawodowej, jak i osobistej. Okres ten czasem nazywa się okresem „konsumpcji” i zastosowania w praktyce uzyskanej wcześniej niezależności, dojrzałości biologicznej, społecznej i emocjonalnej. W tym czasie rozwijająca się jednostka tworzy rodzinę, kształtuje swoją karierę zawodową, ustala zaangażowanie w relacje ze środowiskiem lokalnym i określa swoją przynależność mentalną, społeczną, religijną czy polityczną (Bee 2004, Gurba 2000). W tym okresie rozwoju młody człowiek podejmuje kilka doniosłych decyzji, w tym o rodzicielstwie, uznawaną w literaturze jako siódmy przełom życiowy (Kowalik 2002). Podjęcie decyzji o zostaniu matką lub ojcem stanowi wyzwanie dla młodej kobiety i młodego mężczyzny, aby z osoby do tej pory poddawanej socjalizacji stać się również osobą kształtującą warunki i kierunki wychowania innego człowieka. Rodzic musi zmierzyć się z oceną własnej przeszłości (doświadczanych przez niego praktyk i kierunków wychowawczych), dokonać oceny rzeczywistości (aktualnej, antycypowanej i oczekiwanej) oraz ustalić najkorzystniejsze dla swego dziecka kierunki rozwoju.

Rola kontekstu rodzinnego w procesie nabywania doświadczenia

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż od charakterystyki kontekstu rozwojowego zależy przebieg procesu nabywania doświadczeń¹.

¹Wskazuje się, iż czasem sama świadomość określonego kontekstu może warunkować dalszy proces nabywania doświadczeń.

Rolę związków uczuciowych w rodzinie oraz jej rolę w przekazie doświadczeń pomiędzy członkami rodziny wielokrotnie podkreślała w swoich pracach M. Tyszkowa (1985), między innymi gdy badała wzajemne stosunki pomiędzy dziadkami a wnukami. M. Ziemska (1975) wskazywała rolę klimatu emocjonalnego, określając postawy rodzicielskie i styl wychowania w rodzinie. Natomiast T. Rostowska (1995) wskazywała rolę tych związków w procesie transmisji międzypokoleniowej.

Podobnie rzecz ma się z percypowanym statusem materialnym osób bliskich w rodzinie. M. Tyszkowa (1985) status społeczno-ekonomiczny uznaje za globalny wskaźnik warunków kulturowych.

W niniejszym opracowaniu za kryterialny wskaźnik środowiska rozwoju przyjęto rodzinę pochodzenia Młodych Dorosłych (rodzina naturalna o pozytywnym klimacie emocjonalnym lub rodzina zastępcza). W celu uwypuklenia różnic środowiska wychowawczego dobrano osoby badane w podgrupę. Pierwszą stanowili młodzi dorośli pochodzący z wyselekcjonowanych rodzin naturalnych o pozytywnym klimacie emocjonalnym (GII) i młodzi dorośli pochodzący z rodzin zastępczych o neutralnym klimacie emocjonalnym (GI). Klimat emocjonalny rodziny badano Testem Stosunków Rodzinnych Anthony-Bene (1993).

Założenia badawcze

Celem prezentowanego postępowania badawczego było zobrazowanie różnic i podobieństw obszarach samowiedzy i oczekiwanego doświadczenia wśród Młodych Dorosłych pochodzących z różnych środowisk wychowawczych. W systemie samowiedzy wyróżniono poczucie wpływu na własne życie, samoocenę w zakresie wyróżnionych cech.

W pracy – zgodnie z propozycją Trempały (2000) – termin „samoocena” dotyczy opisu własnych cech takich jak: oszczędność, pewność siebie, szczerść, zdecydowanie, gospodarność, wyrozumiałość, odpowiedzialność, opiekuńczość, pracowitość, towarzyskość, aktywność, inteligencja i atrakcyjność, zaś kategoria poczucia wpływu dotyczy oceny poczucia kontroli nad zdarzeniami i czynami takimi jak: czas wolny, stosunki z rodziną, własny wygląd, stosunki z innymi ludźmi, stosunki z partnerem, życie zawodowe, własne zdrowie i własny status materialny.

Ewaluacja wpływu określonych wydarzeń na życie jednostki dotyczy nastawienia emocjonalno-poznawczego (walencji) wobec przyszłych ważnych wydarzeń i działań takich jak: moment ukończenia szkoły i uzyskanie pełnego przygotowania do wykonywania wybranego zawodu, wybór partnera życiowego, przeprowadzka do własnego mieszkania, podjęcie pierwszej pra-

cy, zmiana pracy, poprawa sytuacji finansowej, utrata pracy, awans zawodowy, przejawianie zaangażowania w aktywności religijnej, podjęcie zaangażowania w aktywność polityczną, podjęcie zaangażowania w aktywność społeczną.

Hipotezy badawcze

Na podstawie zdefiniowanego obszaru badawczego skonstruowano następującą hipotezę badawczą:

$H1_0$ Istnieje zgodność pomiędzy badanymi grupami, zróżnicowanymi pod względem pochodzenia ze środowisk rodzinnych, na wymiarach: samooceny, poczucia wpływu na własne życie oraz ewaluacji wpływu oczekiwanego doświadczenia.

Opis badania empirycznego

Procedura badania obejmowała dwa etapy. W etapie pierwszym poszukiwano uczestników badania: młodych dorosłych do poszczególnych podgrup ze względu na klimat emocjonalny rodziny pochodzenia. Przebadano 91 rodzin i tylko 50 z nich spełniło kryterium pozytywnego klimatu emocjonalnego w rodzinie.

W drugim etapie skoncentrowano się na porównaniu obu grup Młodych Dorosłych (GI i GII) w zakresie wyróżnionych zmiennych, jakimi były: samoocena, poczucie wpływu na własne życie, ewaluacja oczekiwanego doświadczenia oraz oczekiwane zmiany w ich życiu. W prezentowanym badaniu do weryfikowania hipotez stosowano testy istotności różnic.

Grupa badana

W badaniach wzięło udział 91 młodych dorosłych w przedziale wiekowym pomiędzy 19 a 26 rokiem życia. Pierwsza grupa badanych GI (41 osób) rekrutowała się głównie z osób pochodzących z rodzin zastępczych (36 osób, podopiecznych PCPR²) lub opuszczających placówki wychowawcze (5 osób). Druga grupa badanych GII (50 osób) rekrutowała się z osób pochodzących z rodzin naturalnych, w których określano wskaźnik bliskości rodzinnej. W obu grupach kontrolowano płeć i poziom wykształcenia. W grupie GI było 21 kobiet i 20 mężczyzn, natomiast w grupie GII 20 mężczyzn i 30 kobiet. Badanie przeprowadzono na terenie powiatu Zielonej Góry.

Opis metod badawczych

W badaniu wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

²Dziękuję Dyrekcji PCPR w Zielonej Górze za możliwość zbierania i wykorzystania danych potrzebnych do pracy badawczej.

- *test stosunków rodzinnych w wersji dla dorosłych E. Bene - J. Anthony* na podstawie opracowania A. Frydrychowicz (1993),
- *narzędzie badające ocenę wpływu zdarzeń na życie jednostki* H. Boszkiewicz (1997), w którym badani na skali 7-punktowej określali znaczenie danego wydarzenia (np. pierwsza praca, ukończenie szkoły) od zdecydowanie pozytywnego do zdecydowanie negatywnego,
- *narzędzie badające obraz własnej osoby Samoopsis*, który oparto na podstawie „Kwestionariusza do badania samooceny” R. Drwala (1987). Osoby badane określały stopień nasilenia różnych cech percypowanych u siebie (np.: pracowitość, atrakcyjność). Test zawierał 14 kategorii z czterostopniową skalą (od posiadam w stopniu bardzo wysokim – 4 do nie posiadam wcale – 1). Dobór cech nastąpił na podstawie prezentowanych przez G. Petersa i A. Hendricka (1998) cech jako istotnych w porównaniach społecznych i osobistych,
- *narzędzie w postaci kwestionariusza badającego poczucie wpływu na wydarzenia* skonstruowano w oparciu o metodę zaprezentowaną w publikacji J. Trempały (2000), zawierający osiem pozycji. Osoby badane oceniają swój wpływ na następujące obszary: status materialny, zdrowie, stosunki z partnerem, z rodziną i innymi ludźmi, życie zawodowe, wygląd i sposób spędzania wolnego czasu na skali siedmiostopniowej (od „zawsze”, przez „zazwyczaj”, „czasami” i „rzadko” do „prawie wcale”, „raczej nie” i „zdecydowanie nie mam wpływu”).

Wyniki badań

Wstępna analiza danych, dotyczących poziomu wykształcenia wykazała istnienie istotnych różnic w badanych grupach.

Wśród osób z rodzin zastępczych 40% miało wykształcenie podstawowe i zawodowe, 50% średnie, a 10% było w trakcie studiów (tylko kobiety). Natomiast w grupie młodzieży pochodzącej z rodzin pełnych o pozytywnym klimacie emocjonalnym 80% było w trakcie studiów, zaś 20% miało wykształcenie średnie.

Także w eksplorowanych obszarach uzyskano wyniki wskazujące na istotne różnice pomiędzy grupami (GI i GII). Dotyczyło to zmiennych związanych z samooceną (tab. 1) i poczuciem wpływu na wydarzenia (tab. 2). W obu przypadkach, osoby pochodzące ze środowiska o pozytywnym klimacie emocjonalnym (wyselekcjonowane rodziny naturalne, pełne, GII) oceniały siebie wyżej niż osoby pochodzące z rodzin zastępczych (GI), zarówno

pod względem posiadanych cech, jak i poczucia wpływu na różne sfery swojego życia, takich jak: *stosunki z rodziną, innymi ludźmi, własne zdrowie, czas wolny, status materialny i życie zawodowe.*

Tabela 1

Porównanie grup na wymiarze samooceny (średnie i test istotności różnic)

Cecha	Grupa I	Grupa II	F	Istotność
oszczędność	1,73	3,22	19,336	0,000
pewność siebie	1,7	3,22	49,200	0,000
szczerłość	2,28	3,42	36,634	0,000
zdecydowanie	2	3,1	35,204	0,000
gospodarność	2,13	3	58,25	0,000
wyrozumiałość	2,15	3,46	52,228	0,000
odpowiedzialność	2,5	3,5	38,563	0,000
opiekuńczość	2,48	3,41	32,335	0,000
pracowitość	2,55	3,326	36,426	0,000
towarzyskość	2,44	3,36	8,412	0,006
aktywność	2,13	3	113,333	0,000
inteligencja	2	3,3	61,901	0,000
atrakcyjność	1,83	3	7,85	0,004

Tabela 2

Porównanie grup w zakresie poczucia wpływu na wydarzenia (średnie i test istotności różnic)

Obszar wpływu	Grupa I	Grupa II	F	Istotność
czas wolny	4,94	6,42	30,475	0,000
stosunki z rodziną	4,64	5,95	28,744	0,000
wygląd	5,25	6,3	26,436	0,000
stosunki z innymi	4,8	6,22	36,358	0,000
stosunki z partnerem	4,97	6,27	28,513	0,000
życie zawodowe	4,37	5,89	24,130	0,000
zdrowie	4,48	5,67	12,993	0,001
status materialny	4,45	5,63	16,628	0,000

Osoby z rodzin naturalnych, pełnych (GII) opisywali siebie jako posiadających w wysokim stopniu cech takich jak: *szczerłość* (średnia 3,42 na 4), *odpowiedzialność* (średnia 3,5) i *wyrozumiałość* (3,46). W najniższym stopniu posiadali cechy takie jak: *atrakcyjność*, *aktywność* i *gospodarność* (3). Natomiast osoby z grupy młodych dorosłych pochodzących z rodzin zastępczych (GI) oceniali siebie jako posiadających w pewnym stopniu cechy takie jak: *pracowitość* (średnia 2,55), *opiekuńczość* (średnia 2,48) i *towarzyskość* (2,44). W grupie GI cechy takie jak: *oszczędność* (1,73), *pewność siebie* (1,7) i *atrakcyjność* (1,83) należały do cech posiadanych w stopniu najniższym.

Uzyskany obraz wskazuje na istnienie innych istotnych i atrakcyjnych cech wśród młodych dorosłych w obu grupach.

W obszarze poczucia wpływu na wydarzenie osoby z rodzin pełnych (GII) określiły, że prawie zawsze mają wpływ na swój *czas wolny* (6,42), *stosunki z partnerem* (6,27) i *stosunki z innymi ludźmi* (6,22). Natomiast najniższe poczucie wpływu percypują w obszarach: *zdrowia* (5,67), *życia zawodowego* (5,89) i *statusu materialnego* (5,63) (przypomnę tylko, że skala miała rozpiętość od 1 do 7). Osoby z grupy młodych dorosłych pochodzących z rodzin zastępczych (GI) zauważali, że prawie zawsze (5,25) mają wpływ na swój *wygląd* i zazwyczaj *na stosunki z partnerem/partnerką* (4,97) oraz na *czas wolny* (4,94). Osoby z tej grupy określiły (podobnie jak młodzi dorośli z poprzedniej grupy), że najrzadziej według nich (często) mają wpływ na *życie zawodowe* (4,37), *status materialny* (4,45) i *własne zdrowie* (4,48).

Uzyskane wyniki wskazują na posiadanie zdecydowanie niższego poczucia wpływu i niższą samoocenę u młodzieży pochodzącej z rodzin zastępczych niż u młodzieży pochodzących z rodzin pełnych.

W zakresie ewaluacji wpływu zdarzeń na własne życie wyniki wskazują na specyficzne obszary różnic pomiędzy grupami. W zakresie zmiennych takich jak: *ewaluacja wpływu na życie wydarzenia jakim jest ukończenie szkoły*, *ewaluacja wpływu na życie podjęcia aktywności społecznej*, *ewaluacja wpływu na życie awansu zawodowego* i *ewaluacja wpływu na własne życie wyboru partnera życiowego* uzyskane rezultaty wskazują na istotne różnice pomiędzy obiema grupami na poziomie $\alpha=0,01$. We wszystkich przypadkach osoby z grupy GI (osoby pochodzące z rodzin zastępczych) oceniały wpływ tych wydarzeń jako bardziej pozytywny niż osoby z grupy GII (młodzi dorośli z rodzin naturalnych, pełnych), co uwidaczniają wyższe średnie tych wydarzeń (tab. 3). Największe różnice dotyczą oceny wpływu zdarzeń, jakimi są: ukończenie szkoły i wybór partnera życiowego. W poszczególnych grupach średnie wynoszą: 5,45 w grupie GI i 4,87 w grupie GII dla zmiennej *ewaluacja wpływu na życie wydarzenia jakim jest ukończenie szkoły* oraz 5,6

w grupie GI i 4,66 w grupie GII dla zmiennej *ewaluacja wpływu na własne życie wyboru partnera życiowego*.

Tabela 3

Porównanie grup w zakresie ewaluacji wpływu wydarzeń na życie badanych

Wydarzenie	Grupa I	Grupa II	F	Istotność
zmiana pracy	4,61	4,37	0,225	0,638
wybór partnera życiowego	5,6	4,66	15,476	0,000
poprawa sytuacji finansowej	5,59	6	1,116	0,297
przeprowadzka do własnego mieszkania	5,18	4,77	1,413	0,238
utrata pracy	0,61	0,44	0,093	0,762
awans	5,6	4,58	21,165	0,000
aktywność religijna	4,2	3,8	2,195	0,142
aktywność polityczna	3,53	3,37	0,385	0,537
aktywność społeczna	5,15	4,1	26,672	0,000
pierwsza praca	5,02	4,6	2,474	0,120
ukończenie szkoły	5,45	4,87	8,971	0,004

W przypadku pozostałych zmiennych w obszarze ewaluacji wpływu wydarzeń zauważono brak różnic między grupami. Podobieństwo między grupami dotyczy ewaluacji wpływu na życie wydarzeń takich jak: zmiana i utrata pracy, podjęcie aktywności religijnej i politycznej, podjęcie pierwszej pracy oraz poprawa sytuacji finansowej.

Analizując wyniki uzyskane w przypadku eksploracji tego obszaru zmiennych mówić można o zgodności między badanymi grupami dotyczącej sfery zawodowej (ewaluacja wpływu wydarzeń takich jak: zmiana pracy, utrata pracy, podjęcie pierwszej pracy, poprawa sytuacji finansowej) i aktywności społecznej (ewaluacja wpływu wydarzeń takich jak: podjęcie aktywności religijnej i politycznej). Ponadto, przyglądając się ilościowej analizie zmiennych w poszczególnych grupach można zauważyć, że w tym obszarze struktura zmiennych jest podobna. W obu grupach wydarzenia takie jak: awans, wybór partnera życiowego, poprawa sytuacji finansowej oceniane są jako te, które wywrą najbardziej pozytywny wpływ na dalsze życie. Natomiast wydarzenia takie jak: utrata pracy, podjęcie aktywności politycznej i religijnej są oceniane jako te, które mogą wywrzeć najmniej pozytywny wpływ na dalsze życie. Uzyskany obraz wskazuje na podobną percepcję rzeczywistości dotyczącą przyszłych wydarzeń w obu grupach.

W wyniku postępowania badawczego istniały istotne przesłanki do odrzucenia hipotezy $H1_0$, mówiącej o zgodności pomiędzy grupami w zakresie doświadczenia indywidualnego i częściowo w zakresie oczekiwanego doświadczenia. Oznacza to, że kontekst rozwoju związany z klimatem emocjonalnym rodziny (w tym przypadku, związany z fizycznym środowiskiem rozwojowym, ponieważ porównywano rodziny naturalne z zastępczymi na wymiarach bliskości rodzinnej) różnicuje istotnie: samoocenę młodych dorosłych i ich poczucie wpływu na wydarzenia oraz ewaluację wpływu oczekiwanych zdarzeń takich jak: ukończenie szkoły, aktywność społeczna, awans zawodowy i wybór partnera życiowego.

Dyskusja nad znaczeniem wyników

Wyniki uzyskane w badaniu wskazują na istnienie różnic w obu grupach w ocenie wpływu na życie przyszłych wydarzeń w sferze dotyczącej rodziny i edukacji. Zaobserwowano natomiast podobne oceny oczekiwań w odniesieniu do sfery związanej z aktywnością zawodową i społeczną.

Obraz porównań jakościowych pomiędzy grupami wskazuje na znaczącą różnicę pomiędzy osobami, w zależności od rodziny pochodzenia, w zakresie własnej samooceny, jak i poczucia wpływu na wydarzenia życiowe takie jak: zdrowie, wygląd, stosunki z partnerem, z rodziną, status materialny, co przekłada się na uzyskany status wykształcenia.

Osoby pochodzące z rodzin zastępczych (GI) oceniają niżej od swoich rówieśników z rodzin naturalnych (GII) poziom ocenianych cech i wpływ na badane sfery własnego życia. Natomiast zdecydowanie pozytywniej oceniają wpływ oczekiwanych zdarzeń na własne życie niż ich rówieśnicy z rodzin pełnych. Zjawisko to wynikać może z braku realnego kontaktu z rzeczywistością, przejawiającego się zarówno w niedowartościowywaniu swego wpływu i własnych cech, jak i zbyt idealistycznemu spoglądaniu w przyszłość.

Na podstawie opisywanych różnic pojawia się teza, zwracająca uwagę na źródło różnic pomiędzy grupami, czyli środowisko rodzinne. Różnice miałyby związek z treściami przechowywanymi w doświadczeniu indywidualnym w systemie samowiedzy. Treści te związane z obrazem własnej osoby i poczuciem wpływu na własne życie okazują się być inne w obu grupach. Różnica między grupami dotyczy także o wiele bardziej pozytywnych oczekiwań wobec przyszłości osób pochodzących z rodzin zastępczych. Oczekiwania te, w związku z tym, że są zawyżone, nie potwierdzają się (lub rzadko potwierdzają się) w rzeczywistości, przez co wtórnie obniżają samoocenę i poczucie wpływu na wydarzenia osób pochodzących z tej grupy.

Drugie nasuwające się spostrzeżenie w wyniku analizy danych uzyskanych w badaniu wskazuje na pewną stałość systemu doświadczenia indywi-

dualnego w zakresie samowiedzy i podatność na zmiany obszaru, związanego z ewaluacją wpływu na życie oczekiwanych zdarzeń. Właśnie w systemie ewaluacji wpływu przyszłych wydarzeń zauważono pewien obszar braku różnic między grupami. Można przypuszczać, że właśnie w strukturach związanych z oczekiwaną przyszłością zachodzi zmiana związana z niezależnością postrzegania i tworzenia własnego dorosłego niezależnego od wzorców wyniesionych ze środowiska rodzinnego. Można także wnioskować, że struktury te (oczekiwanego doświadczenia), są bardziej wrażliwe na zmianę powstałą w wyniku podjętej aktywności własnej jednostek niż struktury związane z obszarem samowiedzy. Zatem, obszar związany z ewaluacją wpływu przyszłych zdarzeń, ulegając zmianom, sam jawi się jako czynnik modyfikujący poprzednie doświadczenia, a poprzez związek z przyszłością, może być selektywnym modyfikatorem aktywności własnej jednostki i jej przyszłych doświadczeń. Podobne wyniki uzyskano badając różnice modeli rozwoju społecznego między pokoleniami (Farnicka).

Uzyskany w badaniu obraz oceny własnych cech, poczucia wpływu i oceny wpływu wydarzeń na własne życie nie tylko opisuje różnice pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych środowisk wychowawczych, ale skłania do wyciągnięcia dwóch wniosków znanych już w literaturze i prezentowanych w poglądach między innymi takich badaczy jak M. Radochoński (2009) czy K. Pospiszyl (2007).

Pierwszy wniosek dotyczy konieczności podjęcia szeroko pojętej i długookresowej profilaktyki prowadzonej w rodzinach zastępczych. Jej celem powinno być nie tylko tworzenie pozytywnych więzi emocjonalnych w rodzinie, których przejawem będzie między innymi akceptująca postawa rodzicielska skutkująca adekwatną samooceną dzieci, ale także praca związana z kształtowaniem realnych oczekiwań wobec przyszłości.

Drugi wniosek wskazuje na nowe obszary w podejmowanych działaniach profilaktycznych wśród młodzieży. Powinna ona zawierać elementy umożliwiające urealnianie samooceny i poczucia wpływu oraz stwarzanie możliwości budowania nowej perspektywy rozwojowej młodych ludzi. Efekty takie można uzyskać między innymi przez doświadczenia korekcyjne i kontakt z osobami posiadającymi inne (alternatywne do znanych wcześniej ze środowiska rodzinnego) kariery edukacyjne i zawodowe.

Rezultaty badań zachęcają do eksplorowania zagadnienia i kontrolowania zmian zachodzących w trakcie różnych oddziaływań korekcyjnych i profilaktycznych. Podejmowane działania badawcze i korekcyjne mogą uzupełnić dotychczasową wiedzę oraz wspierać nowe formy działań w realizowanych programach profilaktycznych dla osób zagrożonych marginalizacją.

Literatura

- BEE H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań.
- BENE E., ANTHONY J. (1993), adaptacja polska A. Frydrychowicz, *Test stosunków rodzinnych*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- BOSZKIEWICZ H. (1997), *Rzetelność i trafność w nieklasycznych modelach testów (studium metodologiczne)*. Niepublikowana praca magisterska, Wydział Pedagogiki i Psychologii WSP, Bydgoszcz.
- DRWAŁ R. L. (1987), *Inwentarz samowiedzy*, [w:] red. R. L. Drwał, *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*. Wybrane zagadnienia, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- FARNICKA M. (2010), *Nowe pokolenie – nowy priorytet w rozwoju społecznym*. *Psychologia Rozwojowa* (w druku).
- GURBA E. (2000), *Wczesna dorosłość*, [w:] red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa.
- KOWALIK S. (2002), *Rozwój społeczny*, [w:] red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, PWN, Warszawa.
- LEVINSON P. J. (1978), *The seasons of a man's life*, Knopf, New York.
- LIBERSKA H. (2004), *Perspektywy temporalne młodzieży*. Wybrane uwarunkowania. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- NOSAL Cz., BALCAR B. (2004), *Czas psychologiczny: wymiary, struktura konsekwencje*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- OBUCHOWSKI K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa.
- OBUCHOWSKI K. (2000), *Galaktyka potrzeb*, Zysk i S-ka, Poznań.
- PERVIN L. A. (2002), *Psychologia osobowości*, GWP, Gdańsk.
- PEETERS G., HENDRICK A. (1998), *Alternative cognitive programs underlying self-other and other-other comparisons*. *International Review of Social Psychology*, nr 11.
- POSPISZYL K. (2007), *Psychopatia*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- RADOCHOŃSKI M. (2009), *Psychopatologia życia emocjonalnego dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

-
- ROSTOWSKA T. (1995), Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- TOMASZEWSKI T. (1984), Ślady i wzorce, WSiP, Warszawa.
- TREMPAŁA J. (2000), Modele rozwoju psychicznego czas i zmiana, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- TROMMSDORF G. (1994), Future time perspective and control orientation: social conditions and consequences, [w:] red. Z. Zaleski, Psychology of Future Orientation, Towarzystwo Naukowe KUL Lublin.
- TYSZKOWA M. (1985), Rola rodziny w kształtowaniu się wyobrażeń o własnej przyszłości i aspiracji życiowych dzieci i młodzieży, [w:] red. M. Tyszkowa, Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- TYSZKOWA M. (1988), Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia, [w:] red. M. Tyszkowa, Rozwój człowieka w ciągu życia, PWN, Warszawa.
- TYSZKOWA M. (1993), Wyobrażenia młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych a zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce. Kolokwia Psychologiczne, nr 2.
- ZIEMSKA M. (1975), Rodzina a osobowość, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Marzanna Farnicka

YOUNG ADULTS FACING THEIR FUTURE

Abstract

This article presents the results of research carried out among a group of young adults from foster families and their peers from natural families. The main focus of the research was comparing the factors influencing young people's adaptation. Both groups of young adults, from foster families as well as from natural ones, were compared in relation to creating own aims and own paths of development. The changes in the sphere of the evaluation of future events among young adults from foster families are of major importance for social optimization of their life. The result of the research may bear great significance for social prevention, according to which new ways of optimizing the developmental path for people threatened by social exclusion are searched for. At the same time it may also facilitate searching for and defining the best ways of changing young adults' temporal perspective.

Iwona Grzegorzewska*

POSTRZEGANE RELACJE RODZICE-DZIECI A REALIZACJA ZADAŃ ROZWOJOWYCH OKRESU DORASTANIA

Adolescencja jest okresem życia między dzieciństwem a dorosłością. Po stabilnym okresie dzieciństwa następuje czas intensywnych przemian, którym podlega większość procesów rozwoju, wzajemnie ze sobą powiązanych. Adolescencja stanowi szczególnie przedmiot zainteresowania psychologów, między innymi ze względu na wzrastające niebezpieczeństwo podejmowania zachowań ryzykownych. Jak dowodzą wyniki prowadzonych badań, relacje między rodzicami a dorastającymi są ważnym czynnikiem determinującym funkcjonowanie młodych ludzi w wieku dojrzewania¹. Istotnym elementem tych relacji jest sprawowanie funkcji rodzicielskich określane jako *parenting practices* – specyficzne społeczne zachowanie dorosłego, które możemy obserwować, gdy rodzic kontaktuje się ze swoim dzieckiem. Kluczowe elementy tej aktywności to miłość (wsparcie) i dyscyplina (kontrola)².

Przywiązanie dziecka do rodziców, wyłączone i intensywne we wcześniejszych okresach rozwoju, w okresie dorastania ulega zmianie. Proces zmiany nie zawsze przebiega prawidłowo. Wpływ na to mają zarówno różne cechy charakteru i różne mechanizmy obronne jednostek, jak i zróżnicowane historie ich życia, co w konsekwencji może prowadzić do mało społecznie akceptowanych zachowań, takich jak negatywizm, wyolbrzymiony smutek czy epizodyczne akty agresji. Początki tych zachowań mogą być widoczne

***Iwona Grzegorzewska** – dr, psycholog, pracownik Zakładu Poradnictwa i Seksuologii UZ. Interesuje się zagadnieniami psychologii klinicznej dzieci i młodzieży. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół psychopatologii rozwojowej oraz terapii dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwoju. Jest autorką kilkunastu artykułów z tej dziedziny, m.in. *Doświadczenia życiowe jako źródło zdrowia lub zaburzeń w przebiegu rozwoju dzieci i młodzieży; Uwarunkowania realizacji zadań rozwojowych okresu dorastania*. Jest też psychologiem praktykiem, od kilkunastu lat udziela pomocy psychologicznej dzieciom i ich rodzicom.

¹D. BAUMRIND, *Effective parenting during the early adolescent transition*, [w:] P. A. COWAN, M. HETHERINGTON (red.), *Family transitions*, Hillsdale, NJ: Erlbaum 1991, s. 111-163.

²E. E. MACCOBY, J. A. MARTIN, *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*, [w:] E. M. HETHERINGTON (red.), *Handbook of child psychology*, t. 4, *Socialization, personality, and social development*, New York 1983, Wiley, s. 1-101.

w okresie wcześniejszym, natomiast w fazie dorastania ulegają wyraźnemu nasileniu. Szczególne trudności można obserwować w rodzinach dysfunkcyjnych. Na przykład w rodzinach z problemem alkoholowym zagadnienie dysfunkcyjności dotyczy w dużej mierze niedoborów w zakresie sprawowania funkcji rodzicielskich³. Nadużywanie alkoholu przez rodzica oddziałuje na dzieci poprzez przerwanie podstawowych funkcji rodzicielskich. Niezależnie od tego, czy pije ojciec czy matka, emocjonalne napięcie u obojga rodziców zakłóca ich zdolność do sprawowania opieki i tworzenia dzieciom prawidłowego środowiska rozwojowego. Nie we wszystkich rodzinach z problemem uzależnienia relacje rodzic-dziecko są zaburzone w jednakowym stopniu, jednak zdecydowana większość pijących ojców ma trudności w zajmowaniu się dziećmi i efektywnym sprawowaniu funkcji rodzicielskich. W okresie dorastania jakość relacji rodzic-adolescent stanowi istotny wskaźnik prawidłowego funkcjonowania młodzieży. W literaturze często wskazuje się, że istnieje ścisły związek między obniżaniem się poziomu funkcjonowania adolescentów i ujawnianiem objawów psychopatologicznych a zaburzeniami stosunków rodzinnych. I odwrotnie: dość dobre funkcjonowanie w środowisku oraz względny brak objawów pozytywnie korelują z poprawnymi relacjami w rodzinie⁴.

Pośrednicząca rola zadań rozwojowych

Wiek młodzieńczy często jest określany jako czas „burzy i stresów”⁵. Najnowsze badania pokazują, że takie określenie adolescencji może być nieco przesadzone⁶, jednak faktem pozostaje, że wielu badaczy wskazuje ten etap rozwoju jako punkt krytyczny dla powstania wielu zaburzeń⁷. Istotną rolę w tym procesie odgrywają zadania rozwojowe, które już same w sobie, jak wskazują badania procesu rozwojowego, stanowią poważne wyzwanie dla adolescentów. Stąd ich realizacja, w porównaniu z innymi aspektami funk-

³R. J. ACKERMAN, *Children of alcoholics*, Simon & Schuster, New York 1983.

⁴Z. JUCZYŃSKI, *Wychowanie w aspekcie zdrowia psychicznego*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1985, nr 5-6, s. 23-39.

⁵R. MONTEMAYOR, *Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time*, „Journal of Early Adolescence” 1983, nr 3, s. 83-103; D. JONES, R. FOREHAND, S. BEACH, *Maternal and paternal parenting during adolescence: forecasting early adult psychosocial adjustment*, „Adolescence”, Fall 2000, s. 55-68.

⁶V. GECAS, M. A. SEFF, *Families and adolescents: A review of the 1980s.*, „Journal of Marriage and the Family” 1990, nr 53, s. 700-706.

⁷N. B. EPSTEIN, D. S. BISHOP, L. M. BALDWIN, *McMaster model of family functioning: A view of the normal family*, [w:] F. WALSH (red.), *Normal family processes*, New York 1982, Guilford, s. 115-141; K. PASLEY, V. GECAS, *Stress and satisfactions of the parental role*, „Personal Guidance Journal” 1984, nr 2, s. 400-404.

cjonowania jest bardziej narażona na szkodliwe wpływy działające w otoczeniu jednostki⁸. Jednym ze znaczących czynników jest sprawowanie funkcji rodzicielskich, które – oddziałując na aktualnie realizowane zadania rozwojowe – mogą przyczyniać się do zdrowia psychicznego (czynniki ochronne) albo do wystąpienia nieprzystosowawczych wzorów zachowań (czynniki ryzyka), należących do dwóch podstawowych grup problemów natury psychicznej: eksternalizacji i internalizacji problemów⁹.

Realizacja zadań rozwojowych ma charakter transakcyjny i dwukierunkowy¹⁰. Transakcyjny charakter dotyczy hipotezy, że zakończone powodzeniem radzenie sobie z tymi zadaniami zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu na dalszych etapach rozwojowych i stwarza szansę dla prawidłowego rozwoju. Tym niemniej, niepowodzenia w realizacji zadań rozwojowych mogą zwiększać ryzyko funkcjonowania w sposób niedostosowany¹¹. Koncepcja transakcyjnego oddziaływania między zadaniami rozwojowymi dała możliwość zrozumienia wzajemnych relacji pomiędzy wrodzonym obciążeniem a stresem. Zgodnie z takim modelem zrozumienie dróg, na których młodzież pokonuje najistotniejsze dla danego etapu wyzwania rozwojowe może pomóc w wyjaśnieniu złożoności wywołanej działaniem wielu zmiennych. Oznacza to, że wiele problemów rozwojowych postrzeganych jest jako rezultat rozwojowej historii niepowodzeń w realizacji kluczowych zadań społecznych. Te niepowodzenia są potencjalnie podatne na wpływy w tym znaczeniu, że sukcesy w radzeniu sobie z wyzwaniami następnymi etapów rozwojowych mogą skierować daną jednostkę na zdrowsze ścieżki rozwojowe.

Z perspektywy psychopatologii rozwojowej nikt nie spodziewa się, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych będą prezentować taki sam poziom funkcjonowania jak dzieci z rodzin zdrowych. Raczej oczekuje się, że możliwe są różne wzorce zachowania (dostosowane bądź niedostosowane). Istotną rolę

⁸L. STEINBERG, *Autonomy, conflict and harmony in the family relationship*, [w:] S. FELDMAN, G. ELLIOT (red.), *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge 1990, MA Harvard University Press, s. 255-276.

⁹D. CICCETTI, F. A. ROGOSCH, *Equifinality and multifinality in developmental psychopathology*, „Developmental and Psychopathology” 1996, nr 8, s. 597-600; L. CIERPIAL-KOWSKA, H. SĘK, *Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego*, [w:] H. SĘK, T. PASIKOWSKI, (red.), *Psychologia zdrowia: teoria, metodologia i empiria*, Poznań 2006, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 21-40.

¹⁰M. WINDLE, P. T. DAVIES, *Teoria rozwojowa i związane z nią badania*, [w:] K. E. LEONARD, H. T. BLANE (red.), *Picie i alkoholizm w świetle teorii psychologicznych*, PARPA, Warszawa 2003, s. 209-254.

¹¹L. A. SROUFE, *Psychopathology as an outcome of development*, „Development and Psychopathology” 1997, nr 9, s. 251-268.

odgrywa tu bowiem poziom realizacji zadań rozwojowych, który w przebiegu rozwoju pełni funkcje pośredniczącą¹².

Problematyka badań

Z perspektywy zmian zachodzących w okresie dorastania, zwłaszcza w odniesieniu do relacji rodzic-dziecko, jak i znaczącej roli sprawowania funkcji rodzicielskich w procesie wypełniania zadań rozwojowych, szczególnie interesująca jest odpowiedź na pytanie, jak adolescenti postrzegają swoje relacje z matką i ojcem oraz czy sprawowanie funkcji rodzicielskich w okresie dorastania dalej pełni znaczącą rolę w rozwoju dziecka. W niniejszej pracy zdecydowano się na zbadanie relacji rodzice-dziecko w oczach adolescentów z dwóch środowisk. Pierwsza grupa to dorastający z rodzin funkcjonalnych, w których nie stwierdzono istotnych czynników mogących zaburzać klimat i prawidłowe funkcjonowanie rodziny. Druga grupa to adolescenty z rodzin alkoholowych, w których dorastanie jest potencjalnie utrudnione ze względu na chorobę alkoholową jednego z rodziców (w tym przypadku wybrano tylko ojców). W konsekwencji celem prezentowanych badań była odpowiedź na dwa zasadnicze pytania: po pierwsze, w jaki sposób dorastający z różnych rodzin postrzegają swoje relacje z rodzinami; po drugie, czy postrzegane sprawowanie funkcji rodzicielskich ma wpływ na poziom realizacji zadań rozwojowych adolescencji.

Osoby badane

Badania przeprowadzono w dwóch grupach porównawczych: (1) grupa dzieci z rodzin funkcjonalnych oraz (2) grupa dzieci pijących alkoholików. Przebadano łącznie 61 osób, uczniów szkół ponadgimnazjalnych wieku 17-18 lat.

Metody badawcze i procedura badania

Kwestionariusz Postrzeganego Sprawowania Funkcji Rodzicielskiej (KSFR) służy do pomiaru oceny przez dorastających relacji rodzice-dziecko w dwóch wymiarach, tj. więź i kontrola. Kwestionariusz wydaje się cechować dobrymi parametrami psychometrycznymi. Współczynniki rzetelności dla obu podskal, zarówno w wersji dla ojców jak i dla matek, przybierają wartości z przedziału 0,89-0,97. Trafność testu wykazano metodą sprawdzania różnic międzygrupowych. Uzyskano zadawalające rezultaty¹³.

¹²M. WINDLE, P. T. DAVIES, *op. cit.*

¹³I. GRZEGORZEWSKA, *Realizacja zadań rozwojowych okresu dorastania przez dzieci leczących się alkoholików*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań 2006.

Kwestionariusz Realizacji Zadań Rozwojowych służy do pomiaru poziomu realizacji zadań rozwojowych adolescencji. Kwestionariusz ten cechują dobre parametry psychometryczne. Współczynniki rzetelności, określone na grupie 120 osób, przybierają wartości z przedziału 0,77-0,92. Trafność testu wykazano metodą sprawdzania różnic międzygrupowych. Uzyskano zadawalające rezultaty¹⁴.

Badania prowadzone były indywidualnie i polegały na wypełnieniu zestawu kwestionariuszy. Badanych poinformowano o anonimowości badania i o tym, że zebrane dane w żadnym wypadku nie będą udostępniane osobom trzecim.

Wyniki badań

Celem prezentowanych była m.in. odpowiedź na dwa zasadnicze pytania: czy istnieją różnice międzygrupowe w zakresie spostrzeganego sprawowania funkcji rodzicielskich oraz czy istnieją korelacje między oceną relacji rodzice-dzieci a poziomem realizacji zadań rozwojowych okresu dorastania. Istotność różnic między grupami badawczymi weryfikowano za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji uzupełnionej testami *post hoc* Tukeya, natomiast analizy korelacyjne oparto na współczynnikach korelacji.

Porównanie zmiennych ze względu płeć

Przed przystąpieniem do właściwych analiz statystycznych zdecydowano się na sprawdzenie różnic w poziomie wyszczególnionych zmiennych: zadania rozwojowe oraz sprawowanie funkcji rodzicielskich ze względu na płeć.

Rezultaty analiz zaprezentowano w tabeli 1.

Okazało się że w badanej grupie nie wystąpiło zróżnicowanie w zakresie zmiennych niezależnych i zależnych ze względu na zmienną płeć. Zatem w dalszej części analiz grupy są traktowane w sposób całościowy.

Różnice międzygrupowe

W pracy podjęto próbę wyjaśnienia, czy w rodzinach z problemem alkoholowym następują zmiany na poziomie sprawowania funkcji rodzicielskich. Pomiarów sprawowania funkcji rodzicielskich dokonano w zakresie dwóch wymiarów: więź i kontrola. Postawiono hipotezę, że dzieci alkoholików różnią się od dzieci z rodzin nieproblemowych w odniesieniu do zmiennej: sprawowanie funkcji rodzicielskich. Założono, że różnice będą na tyle istotne, że będą dostrzegane przez dziecko.

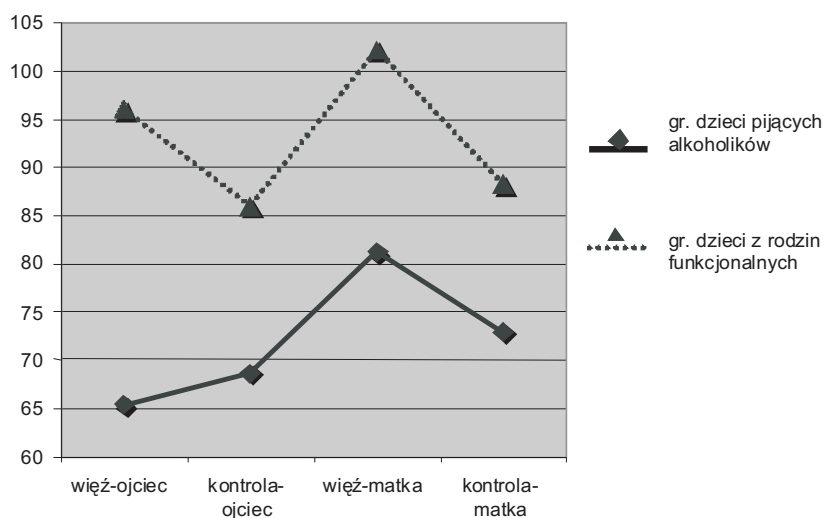
¹⁴ *Ibidem.*

Tabela 1

Testy istotności różnic międzygrupowych – porównanie poziomów zmiennych ze względu na płeć

Zmienne		Chłopcy		Dziewczęta		Test t równości średnich		
		Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe	t	Df	Istotność (2-str.)
Sprawowanie Funkcji Rodzicielskich	wieź-ojciec	81,31	28,727	85,53	28,508	-,752	89	,454
	kontrola-ojciec	78,33	21,902	78,50	19,607	-,038	89	,970
	wieź-matka	92,07	23,087	95,83	25,102	-,743	89	,459
	kontrola-matka	81,73	16,935	86,48	16,810	-1,341	89	,183
Zadania Rozwojowe	Kontakty z rówieśnikami	22,00	3,536	22,89	3,737	-1,168	89	,246
	Niezależność od rodziców	78,33	21,902	78,50	19,607	-,038	89	,970
	Planowanie przyszłości	92,07	23,087	95,83	25,102	-,743	89	,459
	Ogólny poziom realizacji zadań rozwojowych	81,73	16,935	86,48	16,810	-1,341	89	,183

Analizując uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że najlepiej swoje relacje z rodzicami postrzegają młodzi ludzie z rodzin funkcjonujących prawidłowo (por. wykres 1). W ich oczach najlepsze relacje mają z matką ($M^1 = 102,13$; $SD = 22,89$; $M^2 = 88,23$; $SD = 15,87$)¹⁵, z nią utrzymują najlepsze więzi, czują się wspierani i akceptowani. To również matka najlepiej sprawuje kontrolę nad ich zachowaniem.



Wykres 1. Sprawowanie funkcji rodzicielskich w wyróżnionych grupach badawczych.

Źródło: opracowanie własne.

Na dobrym poziomie (choć niższym niż u matki) młodzi ludzie postrzegają jakość sprawowania funkcji rodzicielskich przez ojca, zarówno na poziomie więzi, jak i kontroli ($M^1 = 96,03$; $SD = 21,73$; $M^2 = 85,87$; $SD = 18,25$). Przy czym adolescenty z tej grupy generalnie wyżej oceniają swoje relacje na poziomie więzi niż kontroli, co wskazuje na specyfikę tego okresu rozwoju, która charakteryzuje się zwiększeniem samodzielności i odpowiedzialności młodych osób w porównaniu z wcześniejszymi fazami.

Natomiast młodzież z rodzin alkoholowych charakteryzuje się niższymi wynikami w zakresie postrzeganej więzi i kontroli, zarówno ze strony ojca ($M^1 = 65,35$; $SD = 26,89$; $M^2 = 68,77$; $SD = 19,32$), jak i matki ($M^1 = 81,26$; $SD = 20,36$; $M^2 = 72,94$; $SD = 15,3$; $p < 0,05$). W ocenie adolescentów najgorszy kontakt z dzieckiem w okresie dorastania, w porów-

¹⁵ M^1 – więź; M^2 – kontrola

naniu z pozostałymi badanymi, mają pijący ojcowie. Ich też charakteryzuje najniższy poziom sprawowanej kontroli i słaba umiejętność utrzymywania konsekwentnej dyscypliny w procesie wychowawczym.

Tabela 2

Sprawowanie funkcji rodzicielskich – porównania wielokrotne grupy dzieci z rodzin nieproblemowych i grupy dzieci pijących alkoholików

Sprawowanie Funkcji Rodzicielskich	(I)grupa	(J) grupa	Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność
więź-ojciec	gr. dzieci pijących alkoholików	gr. z rodzin funkcjonalnych	-30,678(*)	6,527	,000
kontrola-ojciec	gr. dzieci pijących alkoholików	gr. z rodzin funkcjonalnych	-17,092(*)	5,010	,003
więź-matka	gr. dzieci pijących alkoholików	gr. z rodzin funkcjonalnych	-20,875(*)	5,752	,001
kontrola-matka	gr. dzieci pijących alkoholików	gr. z rodzin funkcjonalnych	-15,298(*)	3,840	,000

*) różnica średnich jest istotna na poziomie .05

Źródło: badania własne.

Celem kolejnego etapu analizy empirycznej było dokładne określenie, czy uzyskane różnice w wynikach średnich są istotne statystycznie. Istotność różnic między grupami badawczymi w zakresie zmiennych opisujących sprawowanie funkcji rodzicielskich weryfikowano za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji uzupełnionej testami *post hoc* Tukeya. Okazało się, że uzyskane różnice międzygrupowe są istotne statystycznie (por. tabela 2).

Uwarunkowania realizacji zadań rozwojowych

Następnym krokiem była odpowiedź na pytania o istnienie związku pomiędzy zmienną niezależną: postrzegane sprawowanie funkcji rodzicielskich a zmienną zależną: realizacja zadań rozwojowych. Analiza współzależności została oparta na współczynniku korelacji r-Pearsona.

Tabela 3

Uwarunkowania realizacji zadań rozwojowych – porównanie grupy dzieci alkoholików, grupy dzieci z rodzin funkcyjnych

Zadania rozwojowe	Grupa dzieci alkoholików	Grupa dzieci z rodzin funkcyjnych
Kontakty z rówieśnikami	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez matkę: więź $r=0,406(*)$ kontrola $r=0,494(*)$	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez ojca: więź $r=0,366(*)$ kontrola $r=0,445(**)$
Niezależność od rodziców	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez matkę: więź $r=0,331(*)$ kontrola $r=0,490(*)$	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez ojca: więź $r=0,572(**)$ kontrola $r=0,522(**)$
Planowanie przyszłości	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez matkę: kontrola $r=0,428(**)$	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez matkę: więź $r=0,463(**)$ kontrola $r=0,678(**)$ Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez ojca: więź $r=0,353(*)$ kontrola $r=0,432(**)$
Ogólny poziom realizacji zadań	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez matkę: więź $r=0,390(*)$ kontrola $r=0,594(**)$	Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez matkę: więź $r=0,363(*)$ kontrola $r=0,315(*)$ Sprawowanie funkcji rodzicielskich przez ojca: więź $r=0,586(**)$ kontrola $r=0,644(**)$

*) korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (jednostronnie)

***) korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (jednostronnie)

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki (por. tabela 3) wskazują na następujące uwarunkowania realizacji zadań rozwojowych przez dzieci z rodzin nieproblemowych: (1) zadanie: kontakty z rówieśnikami pozytywnie koreluje ze sprawowaniem funkcji rodzicielskich przez ojca w wymiarze więź i kontrola; (2) zadanie: niezależność od rodziców koreluje ze sprawowaniem funkcji rodzicielskich przez ojca w wymiarze więź i kontrola; (3) zadanie: planowanie przyszłości pozytywnie koreluje ze sprawowaniem funkcji rodzicielskich przez ojca w wymiarze więź i kontrola oraz matkę w wymiarze więź i kontrola.

W grupie dzieci alkoholików wykazano następujące korelacje: (1) zadanie: kontakty z rówieśnikami pozytywnie koreluje ze sprawowaniem funkcji rodzicielskich przez matkę w wymiarze więź i kontrola; (2) zadanie: niezależność od rodziców pozytywnie koreluje ze sprawowaniem funkcji rodzicielskich przez matkę w wymiarze więź i kontrola; natomiast (3) zadanie: planowanie przyszłości – z kontrolą sprawowaną przez matkę dziecka.

Podsumowanie

Analizując uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że jakość sprawowania funkcji rodzicielskich wobec dorastających stanowi istotny element ich funkcjonowania. Mimo gwałtownych i intensywnych przemian dokonujących się we wszystkich sferach ich rozwoju, których celem jest m.in. osiągnięcie niezależności od rodziców, młodzi ludzie potrzebują dobrych relacji z rodzicami. Zaskakuje, że nie ma istotnych różnic w postrzeganiu relacji w zależności od płci. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta mają podobne spojrzenie na kontakty z rodzicami. Ich postrzeganie jakości sprawowania funkcji rodzicielskich jest zgodne z przewidywaniami. W rodzinach funkcjonujących prawidłowo dorastający wysoko oceniają oddziaływania wychowawcze wobec nich. Świadczy to o tym, że matki i ojcowie z rodzin funkcjonalnych są bardziej zainteresowani poznaniem dziecka, jego potrzeb i zainteresowań w porównaniu z rodzicami z grupy dzieci alkoholików, a w ich relacjach z dzieckiem jest więcej wsparcia, akceptacji, bliskości i gotowości do kontaktu. Wykazują się również dobrymi umiejętnościami w zakresie ustalania właściwej hierarchii w relacjach z dzieckiem. Są one związane z wysokim poziomem kontroli wyrażanej poprzez jasne oczekiwania, wyraźne reguły i dbałość nadzoru.

W prezentowanych badaniach ustalono, że istnieją różnice pomiędzy dziećmi nie alkoholików i dziećmi z rodzin funkcjonalnych w zakresie sprawowania funkcji rodzicielskich. Jednocześnie słuszne okazało się dodatkowe założenie o trwałości i wyrazistości tych różnic: badano bowiem nie rzeczywiste, ale postrzegane sprawowanie funkcji rodzicielskich. Oczywiście bar-

dziej jednoznaczne potwierdzenie trwałości zapewnić mogą dopiero badania podłużne.

Młodzi z rodzin alkoholowych bardzo nisko oceniają swoje relacje z rodzicami. Potwierdza to tezę, że alkoholizm powoduje wycofanie się rodzica z pełnienia podstawowych funkcji rodzicielskich¹⁶. Niezależnie od tego, czy pije ojciec czy matka, emocjonalne napięcie u obojga rodziców zakłóca ich zdolność do sprawowania opieki i tworzenia dzieciom prawidłowego środowiska rozwojowego. Jest to zgodne z powszechnym w literaturze poglądem, że współzależnienie dotyka wszystkie osoby, które pozostają w związkach z alkoholikiem.

Dokładna analiza uzyskanych średnich ujawnia charakterystyczny, powtarzalny dla wszystkich wymiarów sprawowania funkcji rodzicielskich wzorzec wyników. Okazało się, że w badanych grupach sprawowanie funkcji rodzicielskich przez matkę wobec dorastającego dziecka jest wyższe na poziomie więzi w porównaniu z wymiarem kontroli. Podobne relacje są charakterystyczne także dla ojców, za wyjątkiem alkoholików. Więzy ojca-alkoholika z adolescentem jest bardzo słaba, przy równie niskim poziomie kontroli. W relacji z dorastającym dzieckiem rodzice z tej grupy badawczej przejawiają w zachowaniu mało wsparcia i akceptacji dla dziecka i jego działań. Zarówno ojciec, jak i matka (w porównaniu z grupą kontrolną) poświęcają dziecku mniej czasu i uwagi, koncentrując się głównie na negatywnych emocjach. Ich relacje można scharakteryzować jako pełne napięcia i dystansu, przy braku wzajemnej życzliwości i wyrozumiałości. Jednocześnie rodzice z grupy dzieci alkoholików mają najslabiej rozwinięte umiejętności wprowadzania dyscypliny opartej na konsekwencji i dbałości nadzoru. Brak efektywnej kontroli nad działaniami adolescenta prowadzi do obojętności i braku zaangażowania rodzica w sprawy dziecka (zazwyczaj dotyczy pijących ojców) albo do nadopiekuńczości i nadmiernej pobłażliwości (często dotyczy matek).

Charakteryzując zjawisko realizacji zadań rozwojowych okresu dorastania zastanawiano się też, czy konfiguracja rodzicielskich czynników jest zależna od charakteru środowiska rodzinnego (rodzina z pijącym alkoholikiem i rodzina bez problemu alkoholowego). Okazało się, że w każdej grupie badanych istnieje inny układ predyktorów warunkujących osiągnięcie zadań rozwojowych.

W grupie dzieci alkoholików do najważniejszych czynników zaliczono jakość sprawowania funkcji rodzicielskich przez matkę (zwłaszcza w wymiarze: kontrola). Pozostałe zmienne w tej grupie są mniej istotne dla analizowane-

¹⁶R. J. ACKERMAN, *op. cit.*

go zjawiska. Uzyskane wyniki sugerują, że w dysfunkcyjnych rodzinach dzieci w realizacji zadań rozwojowych korzystają ze wsparcia „dostępnego” rodzica, w tym przypadku – matki. W grupie dzieci z rodzin funkcyjnych do czynników wspierających proces realizacji zadań rozwojowych zaliczyć można dobre sprawowanie funkcji rodzicielskich przez obojga rodziców, czyli wysoki poziom więzi i kontroli. Natomiast do czynników ryzyka powodujących niewłaściwe realizowanie zadań rozwojowych adolescencji, a zwłaszcza spowolnienie procesu osiągnięcia niezależności od rodziców zaliczono niski poziom sprawowania funkcji rodzicielskich przez matkę i ojca.

Poziom realizacji zadań rozwojowych pozostaje w ścisłym związku z eksternalizacją i internalizacją problemów oraz z pojawiającymi się w przyszłości problemami uzależnień¹⁷. Wykazane prawidłowości mogą być istotne dla rozumienia przebiegu rozwoju i procesu adaptacji dzieci w rodzinach alkoholowych oraz zasługują na uwzględnienie szczególnie w programach skoncentrowanych na przeciwdziałaniu zaburzeń psychospołecznych u młodzieży. Spojrzenie na problemy rodziny z perspektywy dziecka alkoholika pozwala na docenienie znaczenia czynników chroniących, zasobów i możliwości, jakie tkwią w jednostce i jej rodzinie. Wskazuje również na konieczność wzmocnienia rodzin z dziećmi w okresie adolescencji pod kątem podnoszenia jakości oddziaływań wychowawczych. W świetle prezentowanych badań okazało się bowiem, że proces kształtowania się własnej tożsamości przez adolescentów stawia nowe wyzwania przed rodzicami, którzy muszą prezentować metody wychowawcze cechujące się konsekwencją w egzekwowaniu dyscypliny i wysokim poziomem udzielanego wsparcia.

¹⁷D. CICHETTI, F. A. ROGOSCH, *op. cit.*, s. 597-600.

Iwona Grzegorzewska

**OBSERVED PARENTING PRACTICES VS. THE REALIZATION OF
DEVELOPMENTAL TASKS IN ADOLESCENCE**

Abstract

The problem focused on is the relationship of maternal and paternal parenting behavior in adolescence to developmental tasks in families with alcohol problems and in non-problems families. In alcoholic families, drinking leads to multiple family stressors including disrupted parenting characterized by a lack of love and poor discipline. In the present work it is assumed that observed parenting practices would be one of important risk or protective factors in families with adolescents. The first question addressed was whether children from non-problems families differ from children of alcoholics according to the parenting practice. The next question addressed was whether the specific family context was associated with an adolescent's development. Participants included 61 children aged 17–18. The research sample comprised two groups: 31 children of drinking alcoholics and 30 children of non-alcoholic parents. In general, the results of the present study suggest that the lack of love and poor control are significant risk factors during adolescence, specially in alcoholic families.

Iwona Rudek*

EDUKACJA DO TOLERANCJI DLA „INNOŚCI” POSTULOWANYM ATRYBUTEM PRZYGOTOWANIA MŁODZIEŻY. MIĘDZY TEORIA A PRAKTYKĄ

Obserwując otaczający świat można bez wątpienia stwierdzić, iż coraz bardziej przypomina on rozpedzoną karuzelę. Z jedną przerażającą różnicą: nie jest w nim tak beztrosko i barwnie jak w wesołym miasteczku. Funkcjonowanie współczesnego świata wyznacza konieczność zmian w edukacji. Pozwala to zmodyfikować zadania w zakresie działalności wychowawczej stawiane przed nauczycielem. Na plan pierwszy wysuwają się oddziaływania zmierzające do kształtowania u dzieci i młodzieży postawy akceptacji i tolerancji dla odmienności drugiego człowieka. Przystajemy być społeczeństwem homogenicznym, dopuszczamy różnorodność i odmienność w wielu aspektach naszego życia. To samo powinno dotyczyć naszego stosunku do osób niepełnosprawnych.

Jednym z najistotniejszych dylematów współczesnej rzeczywistości jest włączanie osób niepełnosprawnych we wszystkie struktury życia, do tej pory często osobom tym niedostępne. W ścisłym związku z zagadnieniem tym pozostaje działalność nauczycieli-wychowawców, umożliwiająca praktyczną realizację idei integracji społecznej niepełnosprawnych w środowisku przedszkolnym i szkolnym. Możliwość kontaktu i wspólnego przebywania jednostek pełno- i niepełnosprawnych sprzyja kształtowaniu się pozytywnych relacji interpersonalnych, lepszemu zrozumieniu potrzeb i możliwości poszczególnych jednostek, tak zdrowych, jak i tych o ograniczonej w różnych zakresach sprawności.

Stosunek do Innego

Perspektywa Innego ściśle wiąże się z teorią postkolonialną, z której wynika dominacja, co oznacza, że zawsze jest on gorszy i słabszy. Innemu przy-

***Iwona Rudek** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Zakładzie Teorii Edukacji i Pedagogii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Autorka książki „Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych”. Zainteresowania naukowe autorki skupiają się wokół zagadnień tolerancji dzieci wobec osób niepełnosprawnych oraz oddziaływań wychowawczych nauczyciela.

pisujemy nasze własne słabości, a jego obraz wartościujemy negatywnie¹. „Zakreślając nieco odmienne pojmowanie tej kategorii, odnosząc ją nie tyle do cech, co do posiadanego potencjału – wyjaśnia Z. Gajdzica – w spełnianiu ról społecznych i na tej podstawie sytuowania w strukturze społecznej, można także mówić o zaliczaniu do ich grona osób marginalizowanych”². W takim samym ujęciu można rozpatrywać sytuację jednostek niepełnosprawnych w społeczeństwie. Według *Słownika języka polskiego* „inny” to „nie ten, nie ten sam, drugi, dalszy, pozostały, nie taki, nie taki sam, różny, odmienny, zmieniony, nowy”³, zatem definicja nie przedstawia żadnych aspektów wartościujących. Nie jest w niej zawarte odniesienie pejoratywne.

Postrzeganie ludzi w kategorii Innych wyznacza charakterystyczny sposób odnoszenia się do nich. „Inny” to nie Ja. Jest to ktoś różniący się ode mnie wyglądem, pochodzeniem, miejscem zamieszkania, zainteresowaniami, możliwościami, stanem zdrowia, kulturą. Inny budzi rozbieżne reakcje. Czasem jest to zainteresowanie, czasami lęk. Inny, czyli jaki? Lepszy, gorszy, różny? Wielu ludzi uważa, iż inność, odmienność jest naturalna. Na dobrą sprawę wszyscy jesteśmy różni, inni. Potocznie spotykamy się również ze stwierdzeniem, że odmienność jest ciekawa, interesująca, nadaje życiu barwę i smaku. Dla jednych inność jest walorem, czymś, co decyduje o wyjątkowości i niepowtarzalności, czymś, czego w życiu się poszukuje dla określenia siebie i wyróżnienia się z tłumu. Drudzy dostrzegają w niej cechę dyskredytującą, która właśnie nie pozwala wtopić się w tłum. Jestem „inny”, czyli nie jestem „swój”⁴. Zatem świat niezależnie od tego, jakie stanowisko przyjmemy do jego interpretacji jest różny, nie jest jednakowy, a ludzie, którzy nas otaczają nie są identyczni. Są jednak Inni. Różnią się od siebie i to powoduje, że otaczająca nas rzeczywistość jawi się jako dynamiczna i intrygująca struktura. Funkcjonowanie obok siebie ludzi odmiennych od siebie wywołuje konieczność obcowania z nimi, wchodzenia we wzajemne relacje, poznawanie się, a wszystko to przyczynia się do tworzenia wzajemnych nastawień. Jak pisze I. Chrzanowska: „O tolerancji, w imieniu której występują opo-nenci, możemy mówić tylko wówczas, gdy zauważymy inność, dopuścimy jej

¹T. SZKUDLAREK, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M. M. URLIŃSKA, UMK, Toruń 1995.

²Z. GAJDZICA, *O Innym w perspektywie pedagogiki specjalnej i edukacji wielo- i międzykulturowej*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, red. I. CHRZANOWSKA, B. JACHIMCZAK, Łódź 2008, s. 41.

³*Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1999; B. DUNAJ (red.), *Popularny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, s. 187.

⁴A. ŻYTA, *Inny (lepsz, gorszy, różny...?) – Poczucie inności u osób z niepełnosprawnością i członków ich rodzin*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, red. B. JACHIMCZAK, B. OLSZEWSKA, D. PODGÓRSKA-JACHNIK, Łódź 2007, s. 119.

istnienie. Jeśli nie ma Innego – po co mówić o tolerancji? W imię tolerancji uznawać, że nie ma Innego, to paradoks!”⁵. Cytowana autorka zauważa dalej, że obcowanie z Innym jest nieuniknione, ponieważ „spotykasz go codziennie, na każdym kroku. Jeden jest inny, bo inaczej wygląda, drugi, bo inaczej realizuje się w życiu, trzeci, bo wierzy w innego Boga, czwarty, bo inne ma zwyczaje, piąty, bo mówi innym językiem, kolejny, bo wolniej chodzi, inaczej poznaje świat itp.”⁶. Żyjemy w zróżnicowanym, wielokulturowym, niehomogenicznym społeczeństwie – sytuacja taka stwarza okazje i szanse na doświadczanie inności wynikającej z tej różnorodności. Innego można spotkać wszędzie. Na ulicy, w kinie, parku, urzędzie, wycieczce... Można spotkać go też w szkole, która stanowi doskonale miejsce na spotkanie z Innym. Tym Innym w szkole coraz częściej jest niepełnosprawny kolega, który korzysta z formy edukacji zwanej integracyjną. Integracyjną dla zdrowych i chorych, bowiem dotyczy i jednych, i drugich. Nie ma integracji bez niepełnosprawnych, ale nie ma jej też bez jednostek pełnosprawnych. Analizując tę sytuację M. Czerepaniak-Walczak stwierdza, że „realizacja edukacyjnych projektów integracji jest z jednej strony czynnikiem wspierającym kondycję emancypacyjnego potencjału osób niepełnosprawnych, z drugiej praktycznym wymiarem realizacji zasady demokratycznego uczestniczenia”⁷. Przy czym należy zaznaczyć, że przez demokratyczne współuczestniczenie należy rozumieć tu wychodzenie naprzeciw w zależności od posiadanych przez jednostkę możliwości, nie zaś oczekiwanie równorzędnego traktowania wszystkich bez uwzględniania różnic indywidualnych.

Fenomen „inności” służący wyjaśniani fenomenu współczesnego człowieka musi zostać zaakceptowany przez nauki o wychowaniu ze względu na:

- atomizację społeczną będącą cechą współczesnego społeczeństwa,
- etykę przyjemności,
- zanik tradycyjnych wartości,
- poszerzanie się sfery wolności i możliwości samorealizacji jednostki,
- liberalizację życia i poglądów,
- zagrożenie egzystencjalne,

⁵I. CHRZANOWSKA, *Wokół pojęcia Inny*, [w:] *Miejsce...*, *op. cit.*

⁶*Ibidem*, s. 13.

⁷M. CZEREPANIAK-WALCZAK, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Szczecin 2002, s. 130.

- brak zaufania,
- syndrom samotności i lęk oraz zanik poczucia winy⁸.

Wskazane powyżej cechy współczesnego życia wyznaczają zaniedbane sfery, a tym samym wyznaczają kierunki dla oddziaływań wychowawczych podejmowanych przede wszystkim przez szkołę oraz obligują do zaangażowania w konkretną działalność praktyczną.

Zapomniana potrzeba dostrzegania drugiego człowieka

W ostatnich latach dość mocno zakorzenił się pogląd, że współczesna młodzież nie posiada autorytetów oraz nie uznaje żadnych wartości. Warto byłoby się zastanowić, po pierwsze: kto przyczynił się do pojawienia, a właściwie raczej utrwalenia się już takiej obiegowej opinii na temat młodego pokolenia; po drugie: czy rzeczywiście z funkcjonowaniem młodzieży jest aż tak źle? Powszechne stało się również przekonanie, że odpowiedzialność za całe zło ponosi szkoła i nieudolni nauczyciele-wychowawcy oraz media. Ale czy tak jest naprawdę? Specjaliści poszukują odpowiedzi na to pytanie, ale i nie mniejsze wysiłki skupiają na odnalezieniu oraz wskazaniu lepszych i skuteczniejszych sposobów zapobiegania takiej sytuacji. Niepokój wśród starszej części społeczeństwa budzi próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie – jakimi ludźmi w przyszłości będzie współczesna młodzież? Wśród najczęściej pojawiających się zarzutów adresowanych do dzieci i młodzieży zalicza się przede wszystkim konsumpcyjny tryb życia, postawy roszczeniowe wobec dorosłych, brak poczucia odpowiedzialności, aspołeczność, nietolerancja dla odmienności. Wymienione obszary wzbudzają szczególny niepokój i nakazują wręcz kierunek swoistej troski edukacyjnej. Za szczególnie ważny obszar oddziaływań wychowawczych w pracy wychowawczej szkoły uznają konieczność podnoszenia rangi zagadnień związanych z kształtowaniem właściwych postaw wobec osób niepełnosprawnych oraz pozytywnego obrazu tych jednostek.

Dzisiejsza szkoła jako miejsce edukacji młodego pokolenia budzi poważne niepokoje wielu dorosłych, dla których sprawy związane z wychowaniem nie są sprawą obojętną. Codzienne sytuacje szkolnego życia stwarzają nader często niebezpieczną kombinację pozornej dojrzałości i dorosłości z faktyczną obojętnością i niemal całkowitym zagubieniem w otaczającej rzeczywistości. Słysząc głośne utyskiwania przedstawicieli najróżniejszych środowisk dotyczące faktu, iż podstawowym zarzutem stawianym polskiej szkole jest

⁸M. GAWECKA, „Inność” jako wynik relacji wiktymologicznych w rodzinie, [w:] *Miejsce...*, op. cit., s. 168.

przewaga funkcji dydaktycznej nad wychowawczą i opiekuńczą. Szkoła przypomina trochę plac boju. Jak słusznie zauważa J. Mastalski: „Szkoła jawi się więc jako swoista arena zawodów. Jest to gra, w której po jednej stronie ustawiają się nauczyciele z całym spektrum wymagań i zaleceń, a po drugiej – uczniowie ze swoimi metodami manipulacyjnymi. Chodzi więc o przechytzenie przeciwnika [...]”⁹. Przecież nie do końca o taką szkołę zabiegają tworzące ją podmioty. Zarówno uczniowie, nauczyciele, rodzice, jak i szeroko pojęte społeczeństwo składa pod adresem szkoły nieco inne oczekiwania. Swoje miejsce odnajdują tutaj również oczekiwania związane z kształtowaniem postawy akceptacji i tolerancji wobec osób niepełnosprawnych.

Wpisują się one w priorytety wyznaczone nowoczesnej szkole, zawierające się w zadaniach w zakresie funkcji rozwojowej, wychowawczej, kształcącej, orientującej, opiekuńczo-kompensacyjnej i socjalizacyjnej. Ich reorganizacja i reorientacja znalazła swoje odzwierciedlenie w założeniach reformy edukacyjnej (1998). Oczywiście, powszechnie dostrzegane i akceptowane są w społeczeństwie zmiany zachodzące w polskiej szkole, jednakże w dalszym ciągu nie wypełniają luki w potrzebach i oczekiwaniach społecznych stawianych szkole jako instytucji. Dokonujące się zmiany zmierzają w postulowanym kierunku, jednak daleko jeszcze do zadowolenia. Jak zauważa A. Cichocki – „Szkoły dialogu, partnerstwa i współpracy są ciągle jeszcze zamierzoną, planowaną i postulowaną koncepcją tej instytucji”¹⁰. Dokonanie takiej zmiany wymaga zaangażowania i podejmowania konkretnych czynności przez wszystkie zainteresowane i uwikłane w ową instytucję podmioty.

Nastolatki znacznie częściej niż powszechnie sądzimy odczuwają samotność, zagubienie, brak poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i zrozumienia w swoich najbliższych środowiskach wychowawczych: rodzinie, klasie szkolnej, formalnej bądź nieformalnej grupie rówieśniczej. Współczesny młody człowiek to przedstawiciel nowego pokolenia, wyraźnie wpisującego się w nurt tofflerowskiej „trzeciej fali”. Aby go zrozumieć i podjąć próbę spojrzenia na świat widziany z jego perspektywy, należy wyjść poza tradycyjny sposób patrzenia i postrzegania nastolatka. Jego funkcjonowanie zasadniczo odbiega od dobrze poznanych już schematów, to już nowy byt, którego specyficzny charakter określany jest jako „pokolenie WW”. Dla naszego nastolatka, a właściwie – chyba słusznie – można by powiedzieć „nowego człowieka” zmianie uległ nawet sposób pojmowania kontaktów rówieśniczych. Bez trudu zauważyć można, iż miejsce bezpośrednich relacji „w cztery oczy”

⁹J. MASTALSKI, *Samotność globalnego nastolatka*, WN PAT, Kraków 2007, s. 222.

¹⁰A. CICHOCKI, *Szkoła w wymiarze instytucjonalnym*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI, Trans Humana, Białystok 2000, s. 117.

wyeliminowały sms-y, e-maile, kontakty internetowe na rozmaitych komunikatorach czy portalach społecznościowych. W rolę powiernika wcieliły się blogi. A jakie miejsce w życiu młodzieży zajmuje drugi człowiek? Jakie miejsce zajmuje człowiek z ograniczeniami utrudniającymi normalne funkcjonowanie? Jak pisze A. Przeclawska: „Dorastająca młodzież – "nastolatki" – ze swoich kontaktów rówieśniczych wyłączają to, co jest najważniejsze dla nich w ich osobistych przeżyciach i właśnie w obszarze tych spraw, dla siebie najważniejszych pozostają bardzo samotni”¹¹. Powstającą w ten sposób lukę należy wypełnić oddziaływaniami wychowawczymi pozwalającymi na odnalezienie swojego miejsca w życiu i możliwości zhierarchizowania świata wartości oraz stosunku do otaczającej rzeczywistości społecznej, w tym także stosunku wobec niepełnosprawnych.

Rola szkoły w procesie kształtowania postaw wobec osób niepełnosprawnych

Współczesna szkoła stanowi doskonałe miejsce do podejmowania pracy wychowawczej w zakresie propagowania hasła tolerancji i kształtowania właściwych postaw wobec osób niepełnosprawnych. Jednym z najważniejszych sposobów jest zapoznavanie dzieci i młodzieży z hierarchią wartości, zwłaszcza, gdy powszechnie słyszymy narzekania na dewaluację podstawowych wartości i norm regulujących zachowania człowieka. Koniecznym zadaniem pedagogów jest również zapoznanie z podstawowymi prawami człowieka i koniecznością ich przestrzegania, bowiem według tych przepisów wszyscy ludzie są równi i każdy, bez względu na przyczynę, ma prawo do odmienności oraz normalnego życia, nauki i pracy. Kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji wobec osób w jakimś zakresie odmiennych (różniących się), a szczególnie, gdy odmiennością jest niepełnosprawność, wywiera u młodych ludzi zasadniczy wpływ na całokształt ich późniejszych relacji interpersonalnych.

Szkoła jako instytucja stara się sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nią społeczeństwo. Dokonujące się zmiany wyznaczają nowe obszary działań lub redefiniują dotychczasowe. Głównym jednak priorytetem jest potrzeba całościowego spojrzenia na sprawy wychowania. Jedną z perspektyw stanowią postawy prezentowane przez dzieci i młodzież w stosunku do osób niepełnosprawnych. Podejmowane przez nauczycieli-wychowawców działania nad kształtowaniem pozytywnych postaw wobec jednostek o ograniczonej sprawności powinny uwzględniać rozbieżności zachodzące pomię-

¹¹A. PRZECLAWSKA, *Reinterpretacja środowiska wychowawczego jako jedna z przesłanek programu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. SIEMAK-TYLIKOWSKA, H. KWIATKOWSKA, S. M. KWIATKOWSKI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 71.

dzy postawami deklarowanymi a faktycznie prezentowanymi wobec niepełnosprawnych. Postawy pełnią istotną rolę w funkcjonowaniu człowieka. Powstają w życiu osobniczym na podstawie potrzeb społecznych jednostki oraz indywidualnego doświadczenia nabywanego w toku codziennego życia.

Współczesna literatura często odwołuje się do pojęcia postawy, które jest terminem wieloznacznym. Wieloznaczność ta wynika ze stosowania go w wielu dziedzinach nauki, np. filozofii, psychologii, socjologii czy anatomii w związku z różnymi teoriami naukowymi oraz w odniesieniu do różnych stanów. Najczęściej stosowaną definicją postaw stanowi ujęcie G. W. Allporta, który wyjaśnia, iż: „Postawa jest umysłowym i nerwowym stanem gotowości, zorganizowanym przez doświadczenie, a wywierającym kierowniczy czy też dynamiczny wpływ na reakcję jednostki w stosunku do wszystkich przedmiotów i sytuacji, z którymi jest związana”¹². W Polsce szeroko rozpowszechnioną jest definicja skonstruowana przez S. Bałęya, według którego „[...] postawa wiąże się wyraźnie ze sferą uczuciową człowieka [...] zbliża się ona swym znaczeniem do opinii [...] nie w sensie chłodnego, rozumowego sądu, lecz zdeklarowania się po stronie pewnej wartości”¹³. Natomiast T. Mądrycki wyjaśnia, że „Postawy można ujmować równocześnie w dwóch relacjach (wymiarach): jako pewien związek organizmu ze środowiskiem, człowieka ze światem, lub jako pewnego rodzaju podmiotową organizację”¹⁴. Autor ten wyjaśnia dalej, iż w pierwszej z relacji, czyli zewnętrznej, postawę określamy jako złożony (intelektualno-uczuciowo-motywacyjno-behawioralny) podmiotowo-przedmiotowy związek. Relacja druga, czyli wewnętrzna, gdy o postawie można mówić jako o organizacji elementów poznawczych, uczuciowo-motywacyjnych i behawioralnych jednostki. Zdaniem T. Mądryckiego postawy posiadają pewne charakterystyczne dla nich cechy. Zalicza do nich: treść przedmiotową, zakres, kierunek, siłę, złożoność, zwartość, trwałość postawy¹⁵. Postawy posiadają określoną strukturę, czyli wewnętrzną relację tworzących ją składników. Tworzą ją trzy zasadnicze komponenty: komponent poznawczy, komponent uczuciowo-motywacyjny i komponent behawioralny¹⁶. Komponent poznawczy stanowią przede wszystkim przekonania odnosząca się do przedmiotu, a zwłaszcza przekonania oceniające. Składnikami komponentu poznawczego postawy mogą być odpowiednie wiadomości dotyczące przedmiotu posta-

¹²K. POSPISZYL, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, PWN, Warszawa 1973, s. 14.

¹³*Ibidem*.

¹⁴T. MĄDRZYCKI, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, PZWS, Warszawa 1970, s. 23.

¹⁵*Ibidem*, s. 27-31.

¹⁶*Ibidem*, s. 25.

wy, przekonania, przypuszczenia lub wątpienia itd. Jednak zasadnicze są tu przekonania będące „intelektualnym stanem pewności o realności lub słuszności jakiegoś przedmiotu lub stanu rzeczy”¹⁷. Na komponent uczuciowy składają się pozytywne lub negatywne uczucia w stosunku do przedmiotu, natomiast komponent behawioralny to dyspozycje do działania pozytywnego lub negatywnego w stosunku do przedmiotu. Komponent behawioralny stanowią reakcje mimiczne, pantomimiczne, wokalne, werbalne i działania. Ze względu na treść reakcje behawioralne dzieli się na werbalne i niewerbalne. Typową formą dla werbalnych reakcji behawioralnych są opinie. Innym zasadniczym elementem komponentu behawioralnego jest działanie, określane jako „aktywność zorganizowana i ukierunkowana na cel”¹⁸. A zatem czynności takie jak: nawiązywanie kontaktu, pomoc, przeszkadzanie i inne mogą być przejawami określonych postaw.

Przedmiot rozważań stanowią tu postawy tolerancji rozumiane jako cel oddziaływań wychowawczych, szczególnie zaś akceptacja osób niepełnosprawnych. Wyjaśniając pojęcie przyjmuję za T. Pilchem, że postawa tolerancji jest „pożądanym stanem umysłu i sposobem zachowania, który musi być kształtowany i ukształtowany przez wychowanie”¹⁹. Z takiego sposobu myślenia wynika zatem, że człowiek tolerancyjny to taki, który szanuje przekonania oraz zachowania innych ludzi odmienne od przyjętego przez siebie modelu. Analiza literatury prac J. Kellera i I. Lazari-Pawłowskiej dokonana przez M. Środę²⁰ pozwoliły autorce stwierdzić, że zachowania czy postawy, jakie można przyjąć za tolerancyjne muszą spełniać pewne warunki. Wśród nich wymieniła:

- warunek podmiotowy, który oznacza, że musimy mieć do czynienia z jakimś poglądem, przekonaniem, postawą, zachowaniem lub czynem ocenianym przez nas ujemnie, sprawiającym nam przykrość, czymś, co sprawia przykrość; oburza, wydaje się niezgodne z uznawaną hierarchią wartości;
- warunek przedmiotowy, kiedy występuje możliwość, sposobność i odpowiednie środki, aby zmienić sytuację, a nawet siłą wpłynąć na zmianę tego, co się nie podoba;
- warunek aksjologiczny, kiedy nie przeciwdziałam, nie ograniczam niczyjej wolności, ponieważ uznaję prawo innego człowieka do odmien-

¹⁷Podaję za: T. MAŁDRZYCKI, *Psychologiczne prawidłowości...*, *op. cit.*, s. 25.

¹⁸*Ibidem*, s. 26.

¹⁹T. PILCH, *Polska nietolerancja*, [w:] *Tolerancja*, red. B. KAROLCZAK-BIERNACKA, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1992, s. 42.

²⁰M. ŚRODA, *O szacunku dla odmienności*, „Wiedza i Życie” 1995, nr 7, s. 4.

nych zachowań, do swobodnego głoszenia poglądów, do swobodnej ekspresji zachowań, do swobodnego kierowania swoim życiem.

Inny, nowy ład życia społecznego, oparty na dialogu, wolności, tolerancji, otwartości, podmiotowości zarówno grupy, jak i jednostki wkracza również do szkół. Placówka ta stanowi zatem istotne ogniwo społeczeństwa wychowującego²¹. Jest oczywiste, że „działaniom podejmowanym przez pedagogów zawsze towarzyszyła idea wychowania ludzi tolerancyjnych, a cel ich działań stanowiło ukształtowanie postawy tolerancji. W swoim działaniu przyjmują jeszcze inne hasła o niezwyklej doniosłości społecznej, jak wychowanie do tolerancji przez tolerancję²²”. Działania podejmowane przez szkołę w zakresie kształtowania ludzi tolerancyjnych, aby były skuteczne i weszły na stałe do repertuaru zachowań młodego pokolenia, powinny być wzmacniane również w środowisku rodzinnym uczniów. Konieczne jest ustalenie jednego kierunku oddziaływań wychowawczych przez rodzinę i szkołę.

Konkluzja końcowa

Nie ulega wątpliwości, iż zmieniający się świat nakazuje wręcz konieczność dokonywania zmian w sposobie edukacji młodego pokolenia. Kształtowanie postaw wobec odmienności drugiego człowieka – w tym również jego niepełnosprawności – stanowi obszar wymagający dalszego doskonalenia. Najistotniejsza wydaje się możliwość organizowania wspólnego kontaktu i poznawanie odmienności w warunkach codziennego życia. Sytuacje takie umożliwiają zwrócenie uwagi młodego człowieka również na swoją odmienną w rozmaitych zakresach i sferach. Konieczne staje się w procesie tym zwrócenie uwagi na przygotowanie dzieci i młodzieży do pluralizmu, demokracji, otwartości, tolerancji i szacunku dla odmiennych środowisk (naturalnych i kulturowych), równości, negocjacji, współistnienia, samodzielności myślenia i działania²³. Szkoły realizują w praktyce ideę integracji społecznej osób niepełnosprawnych, a to powoduje, że wśród zadań nauczycieli-wychowawców pojawia się konieczność świadomego przygotowania młodego pokolenia do akceptacji i tolerancji wobec ich niepełnosprawnych rówieśników i dorosłych niepełnosprawnych. Z całą odpowiedzialnością można

²¹Z. KOSYRZ, *Nauczyciel a tolerancja*, [w:] *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka: założenia a rzeczywistość*, red. M. JAKOWICKA, K. STECH, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 2000, s. 90-110.

²²Pisałam o tym szerzej [w:] I. RUDEK, *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 100-104.

²³Zobacz: A. KARPIŃSKA (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002; A. KARPIŃSKA, *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002.

powiedzieć, że włączenie jednostek niepełnosprawnych w struktury szkoły ogólnodostępnej wywarło zasadniczy wpływ na poprawę wzajemnych relacji między tymi kategoriami społecznymi, jednak z dużym naciskiem należy podkreślić, iż jeszcze bardzo dużo aspektów pozostawia wiele do życzenia i wymaga konieczności podjęcia intensywnych zabiegów wychowawczych, zmierzających do zmiany wzajemnych nastawień. Należy przy tym pamiętać, iż działania te powinny być prowadzone długofalowo i charakteryzować się systematycznością.

Iwona Rudek

**DISABILITY AS OTHERNESS FROM THE PERSPECTIVE OF AN
ADOLESCENT**

Abstract

The way the modern world goes gives rise to the necessity of changes in the education system. We cease to be a homogeneous society and allow diversity and difference in many aspects of our life. Disabled individuals and their position in various life structures constitute elements of the puzzle called otherness. School makes a perfect place to start educational jobs which involve promoting acceptance and tolerance towards others. Educators deal with those aspects of their work which lead to evoking proper behavior and the right attitude towards disabled people. One vital step ahead in making children aware of the problem is to open their eyes to the hierarchy of values.

Helena Ochonczenko*

STUDENCI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI NA UCZELNI WYŻSZEJ - WYBRANE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA

Każdy człowiek ma prawo do nauki.

Art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Paryż 1948

Uzyskanie wykształcenia na poziomie wyższym staje się priorytetem coraz większej rzeszy młodzieży. W dobie ponowoczesności, gdzie wiedza staje się towarem i ostatecznym substytutem dla pozostałych zasobów¹ trend ten wydaje się być naturalnym. Mało tego – „[...] wiedza i kapitał intelektualny to ważne czynniki sukcesu i źródło trwałej przewagi konkurencyjnej w warunkach zmienności otoczenia [...], jest tym zasobem, który trzeba pomnażać i odnawiać². Jednakże uczelnia wyższa to nie tylko miejsce zdobywania wiedzy, ale też dynamiczne środowisko kształtujące człowieczeństwo samych studentów, a także ich profesorów. Środowisko zdobywania nowych doświadczeń i wzbogacania osobowości. A to wszystko po to, aby przygotować młodego człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie, do podejmowania różnych ról: społecznych, zawodowych i innych.

Dla osób niepełnosprawnych, które nierzadko muszą sprostać konkurencji osób zdrowych edukacja na poziomie wyższym ma dzisiaj ogromne znaczenie. Daje szansę na upodmiotowienie, na prawidłowe kształtowanie

***Helena Ochonczenko** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej WPSiNoZ UZ. Członek Senackiej Komisji ds. Dyscyplinarnych Nauczycieli, Opiekun Rady Studentów Niepełnosprawnych UZ. Inicjatorka działań na rzecz studentów z niepełnosprawnościami. Wieloletnia organizatorka wolontariatu. Współdziała z licznymi organizacjami zajmującymi się osobami niepełnosprawnymi. Zainteresowania badawcze – rehabilitacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych.

¹Zob. np.: A. TOFFLER, H. TOFFLER, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Zysk i S-ka, Poznań 1999; K. WACH-GRZYBOWSKA, *Wiedza najcenniejszym zasobem przedsiębiorstwa w warunkach nowego ładu społecznego*, [w:] *Źródła sukcesów i porażek przedsiębiorstw. Aspekt strategiczny*, red. W. B. OLSZOWSKA, Wyd. AE., Wrocław 2000.

²E. SKRZYPEK, *Kapitał intelektualny jako czynnik stymulujący rozwój przedsiębiorstwa*, [w:] *Strategia rozwoju społecznej gospodarki rynkowej w Polsce*, red. S. PARTYCKI, Tom 1, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 33.

się ich poczucia tożsamości i własnej wartości³. Istotnym jest zatem zwiększenie dostępności studiów wyższych dla niepełnosprawnych. Owa dostępność to nie tylko otrzymanie wsparcia edukacyjnego czy pomocy socjalnej, ale takie zorganizowanie przestrzeni (otoczenia) społecznego, które pozwoli realizować się niepełnosprawnym w każdym wymiarze życia, zgodnie z własnymi możliwościami. Oddziaływanie przestrzeni, tego, co znajduje się w jej obszarze, osoby niepełnosprawne odbierają i oceniają jako dostosowanie lub niedostosowanie do ich potrzeb. W związku z tym pojawia się termin „bariera” jako wyraz niepokonywalności przestrzeni⁴. Trudności w pokonywaniu różnych barier, zarówno tych o charakterze społecznym, jak i fizycznym powodują, że niepełnosprawni często rezygnują z wielu form aktywności. Zatem kluczem do rozwiązania problemów tej grupy osób „[...] jest szeroko rozumiana dostępność, zarówno w wymiarze przestrzenno-architektonicznym (bariery), jak i strukturalnym (zasoby) oraz psychospołecznym (partycypacja społeczna)”⁵.

W Polsce, pomimo podejmowania wielu cennych inicjatyw na rzecz udostępniania szkół wyższych osobom niepełnosprawnym⁶, także wpisania zasady „równości szans” (Standardowe Zasady ONZ – 1993) w priorytetowe cele polityki społecznej⁷, niewiele szkół wyższych przystosowanych jest do potrzeb osób niepełnosprawnych. Ciekawym zatem było przeprowadzenie

³Zob. np.: E. WYSOCKA, „Inny” w percepcji i doświadczeniach młodzieży studenckiej: mechanizmy dehumanizacji stosunków międzyludzkich a wychowanie, [w:] *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, red. I. CHRZANOWSKA, B. JACHIMCZAK, Wyd. SATORIdruk.pl, Łódź 2008, s. 48-59; A. SZCZUREK-BORUTA, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2007, s. 31-40; M. CZERWIŃSKA, H. OCHONCZENKO, *Przyczynek do rozważań nad tożsamością i poczuciem wartości studentów niepełnosprawnych*, [w:] *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, red. H. OCHONCZENKO, G. MIŁKOWSKA, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005, s. 89-97.

⁴M. GARBAT, *Identyfikacja barier zatrudniania osób niepełnosprawnych w badaniach empirycznych*, „Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych” 2007, nr 4, Wyd. KIGR, Warszawa, s. 196.

⁵Z. WOŹNIAK, *Dostępność warunkiem partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Niepełnosprawni w przestrzeni miejskiej. Studium architektoniczno-socjologiczne*, red. Z. WOŹNIAK, Poznań 2005, s. 12.

⁶Zob. np.: D. PODGÓRSKA-JACHNIK, *Długofalowa strategia wyższej uczelni w zakresie kształcenia studentów niepełnosprawnych a odpowiedzialne włączanie się w proces ich aktywizacji zawodowej*, „Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych” 2007, nr 4, Wyd. KIGR Warszawa, s. 125-156; D. SWEREDA, *Programy edukacyjne i działania polskich uczelni wyższych na rzecz osób niepełnosprawnych*, [w:] *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, H. OCHONCZENKO, A. NOWICKA, Tom I, Wyd. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2006, s. 309-319.

⁷Zob. np.: J. MIKULSKI, J. AULEYTNER (red.), *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych. Drogi do integracji*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 1996, s. 17-33.

diagnozy i uzyskanie odpowiedzi od samych zainteresowanych – studentów z niepełnosprawnościami – na temat różnych aspektów ich funkcjonowania w szkole wyższej⁸.

W niniejszym opracowaniu skupiono się na wybranych wycinkach badań, będących udziałem autorki artykułu. Dotyczyły one: problemów i potrzeb studentów z niepełnosprawnościami, ich poczucia samoskuteczności oraz doświadczeń edukacyjnych i rehabilitacyjnych. Poznanie opinii zainteresowanych w ww. kwestiach może być rozpatrywane zarówno pod kątem ich szans, jak i zagrożeń rozwojowych.

Studenci z niepełnosprawnościami na Uniwersytecie Zielonogórskim

Uniwersytet Zielonogórski w swoim obecnym kształcie funkcjonuje dziewiąty rok. W ramach 10 wydziałów kształci na 39 kierunkach i 69 specjalnościach. Jest uczelnią otwartą dla osób niepełnosprawnych. Można zaryzykować stwierdzenie, iż wśród wielu uczelni wyższych w naszym kraju wyróżnia się dynamiką wzrostu liczby studentów niepełnosprawnych. W pierwszym roku funkcjonowania uniwersytetu (2001/2002) w UZ edukację pobierały zaledwie 24 osoby niepełnosprawne (co stanowiło 0,1% ogółu studentów – stacjonarnych i niestacjonarnych), obecnie – 405 osób (264 na studiach stacjonarnych i 141 – na niestacjonarnych (2,4 % ogółu żaków)⁹.

Kształcą się oni na wszystkich dziesięciu wydziałach UZ (wykres 1), w zdecydowanej większości w systemie stacjonarnym; najwięcej na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu (124 osoby), Humanistycznym (85 osób), Mechanicznym (44 osoby), Elektrotechniki, Informatyki i Telekomunikacji (40 osób), Ekonomii i Zarządzania (35 osób). Mniej liczne wydziały to: Wydział Inżynierii Lądowej i Środowiska (25 osób), Nauk Biologicznych (19 osób), Artystyczny (16 osób), Fizyki i Astronomii (9 osób) oraz Matematyki, Informatyki i Ekonometrii (6 osób).

⁸Badania prowadzono na terenie Uniwersytetu Zielonogórskiego: w 2004 r. w ramach pracy zespołowej Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej i Specjalnej (pod kierunkiem autorki artykułu) niektóre aspekty zdiagnozowano ponownie w 2007 i 2009 – badania autorskie autorki artykułu. Wzięło w nich udział: w 2004 r. – 71 osób, w 2007 – 108 osób niepełnosprawnych (główną metodą badawczą był wywiad ukierunkowany kwestionariuszem), w 2009 ze względu na metodę badań (wywiad pogłębiony) – 20 osób.

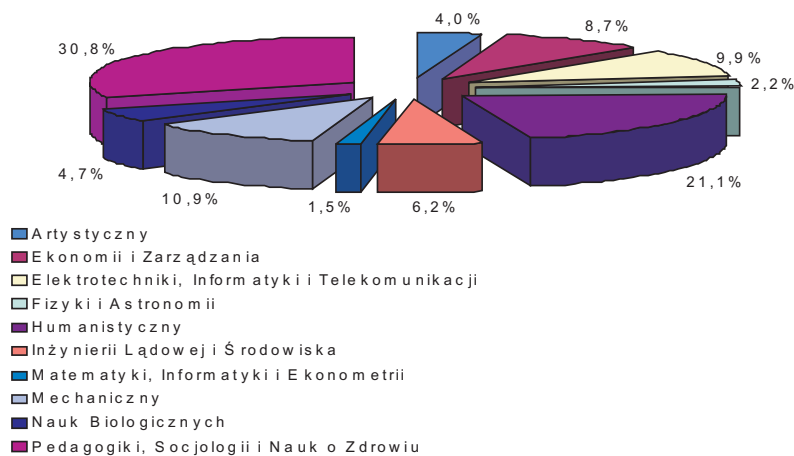
⁹Jak wynika z danych GUS (sprawozdanie S-12) w większości uczelni w naszym kraju odsetek studentów z niepełnosprawnościami nie przekracza 1%.

Tabela 1

Liczba studentów niepełnosprawnych w Uniwersytecie Zielonogórskim na przestrzeni lat 2001 - 2009

Lp.	Rok	Liczba studentów		Ogółem	Studenci z niepełnosprawnością	
		Stacjonarne	Niestacjonarne		N	%
1.	2001/02	11 592	11 440	23 032	24	0,1%
2.	2002/03	11 741	11 521	23 262	65	0,3%
3.	2003/04	12 462	10 856	23 318	153	0,7%
4.	2004/05	12 886	9 994	22 880	286	1,3%
5.	2005/06	12 471	8 061	20 532	361	1,8%
6.	2006/07	11 162	7 163	18 325	368	2,0%
7.	2007/08	10 652	7 641	18 293	381	2,1%
8.	2008/09	10 314	6 430	16 744	405	2,4%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie GUS S-12 i danych pełnomocnika rektora ds. studentów niepełnosprawnych UZ.



Wykres 1. Studenci niepełnosprawni w podziale na wydziały – w %.

Źródło: opracowanie własne.

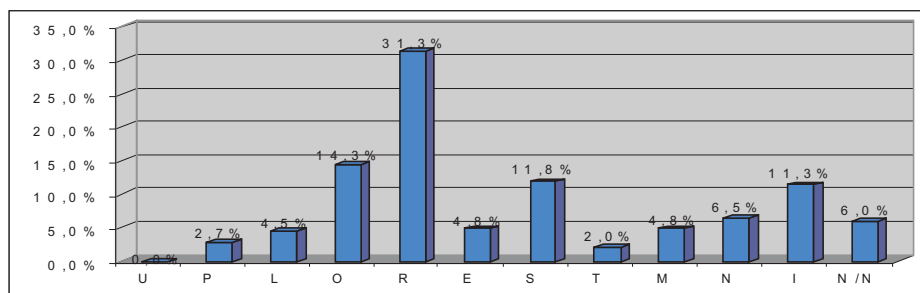
Najpopularniejsze kierunki wybierane w UZ przez osoby z problemem niepełnosprawności to: pedagogika, politologia, informatyka, zarządzanie.

Zdecydowana większość studentów niepełnosprawnych ma przyznany umiarkowany stopień niepełnosprawności (64,4%), prawie co ósma osoba

legitymuje się posiadaniem orzeczenia o znacznym stopniu niepełnosprawności, a 23,6% osób – posiada lekki stopień niepełnosprawności.

Studenci niepełnosprawni UZ to osoby o różnych rodzajach niepełnosprawności.

Najliczniejszą grupę osób z ograniczoną sprawnością stanowią studenci z upośledzeniem narządu ruchu (31,3%), chorobami narządu wzroku (14,3%), układu oddechowego i krążenia (11,8%). Choroby słuchu i zaburzenia narządu głosu, mowy posiada 4,5% studentów. Są na uniwersytecie również osoby z chorobami neurologicznymi, układu moczowo-płciowego i innymi schorzeniami. Szczegółowe wyniki dotyczące tej kwestii zilustrowano na wykresie 2.



Wykres 2. Studenci niepełnosprawni UZ ze względu na rodzaj niepełnosprawności¹⁰.

Źródło: opracowanie własne.

Kody niepełnosprawności:

01 – U – upośledzenie umysłowe,

02 – P – choroby psychiczne,

03 – L – zaburzenia narządu głosu, mowy i choroby słuchu,

04 – O – choroby narządu wzroku,

05 – R – upośledzenie narządu ruchu,

06 – E – epilepsja,

07 – S – choroby układu oddechowego i krążenia,

08 – T – choroby układu pokarmowego,

09 – M – choroby układu moczowo-płciowego,

10 – N – choroby neurologiczne,

11 – I – inne, w tym schorzenia: endokrynologiczne, metaboliczne, zaburzenia enzymatyczne, choroby zakaźne i odzwierzęce, zespęcenia, choroby układu krwiotwórczego,

N/N – nieustalony rodzaj niepełnosprawności.

¹⁰Ze względu na wejście Polski do Unii Europejskiej od 2004 r. funkcjonuje rozszerzona klasyfikacja niepełnosprawności, obowiązująca w krajach Wspólnoty. Kody: od 01 – do 11.

Biorąc pod uwagę globalne opinie studentów z niepełnosprawnościami Uniwersytetu Zielonogórskiego na temat ich funkcjonowania w obszarze uczelni można stwierdzić, że na ogół nie czują się oni gorzej niż ich pełnosprawni koledzy. Nie oznacza to jednak, że nie napotykają **problemów** i że nie mają żadnych potrzeb w tym zakresie. **Najpilniejszymi do rozwiązania są:**

A. Bariery techniczne – czyli ograniczenie aktywności osób niepełnosprawnych, wynikające ze standardowej konstrukcji miejsc publicznych, stanowisk pracy, usytuowania sprzętu.

Budynki UZ rozmieszczone są w różnych punktach miasta. To powoduje konieczność przemieszczania się studentów w przestrzeni miasta. Uwzględniając indywidualne wymagania wynikające z różnych rodzajów niesprawności, na szczególne utrudnienia narażone są osoby z upośledzonym narządem ruchu, widzenia, ale także ze schorzeniami układu krążenia. W ich opinii trudności w poruszaniu się pogłębiają krawężniki, schody, progi, dziury i krzywe chodniki (bariery urbanistyczne), także bariery komunikacyjne związane z problemami podczas korzystania z miejskiej komunikacji publicznej. Studenci „narzekają” na niedostateczną sieć transportu usług specjalnych, lokalizację przystanków w zbyt dużej odległości od siebie, a przede wszystkim z dala od obiektów uczelni (niektórych).

Część budynków UZ w ogóle nie jest przystosowana do potrzeb osób niepełnosprawnych. Bariery architektoniczne (czyli usytuowanie i wyposażenie budynków, które uniemożliwiają osobom niepełnosprawnym dostęp do miejsc, gdzie przebiega proces edukacji czy ma miejsce realizacja praktyk śródrocznych i ciągłych) wymieniane były przez respondentów jako najważniejszy i najpilniejszy problem do rozwiązania na UZ¹¹.

W szczególności wskazywano na: „ciasnotę” pomieszczeń, brak wind w budynkach wielopiętrowych, brak wydzielonych miejsc do odpoczynku, wysokie progi, brak poręczy przy schodach itp. Nowe budynki uniwersyteckie są zazwyczaj dostosowane do specyficznych potrzeb osób z różnymi dysfunkcjami, choć i tu zdarzają się – zdaniem respondentów – niedociągnięcia wynikające z braku dogłębnego przemyślenia problemu, jak np. wielopoziomowe kondygnacje łączone schodami, dodatkowa droga do pokonania w celu przemieszczenia się na inne piętro, niewłaściwy rodzaj podłoża zwiększający możliwość poślizgu.

B. Warunki studiowania – doświadczenia edukacyjne

Edukację akademicką można rozpatrywać jako kontekst sprzyjający lub niesprzyjający rozwojowi jednostki. W ocenie co czwartego respondenta wa-

¹¹H. OCHONCZENKO, *Problemy i potrzeby niepełnosprawnych studentów UZ*, [w:] *Osoba niepełnosprawna...*, op. cit., s. 105.

runki studiowania na UZ nie sprzyjają owemu rozwojowi¹². Głębsza analiza problemu, bez względu na sprawność psychofizyczną człowieka wymaga uwzględnienia jego dwóch wymiarów: indywidualnego i społecznego. Indywidualny wymiar edukacji wiąże się między innymi z tworzeniem przez studenta indywidualnej biografii, która wyraża się zarówno w zdobytym dyplomie, wykształceniu, jak i kompetencjach. Społeczny wymiar edukacji odnosi się do szeroko pojętego dialogu osoby niepełnosprawnej z innymi ludźmi, jak i jej funkcjonowaniu w różnych wspólnotach¹³.

Istotnymi problemami rzutującymi na efektywność w procesie studiowania okazały się przede wszystkim: pozyskiwanie literatury naukowej wymaganej programem studiów, korzystanie z systemów bibliograficzno-informacyjnych, technologii informacyjnych (w szczególności komputerów), wskazane już wyżej utrudnienia związane z koniecznością przemieszczania się na zajęcia między budynkami położonymi w różnych punktach miasta. Respondenci „skarżą się” na utrudniony dostęp do komputerów, a co za tym idzie – internetu, zbyt małą ilość stanowisk komputerowych (częściej opinię tę wyrażali humaniści), brak stanowisk komputerowych dostosowanych dla osób niepełnosprawnych (w szczególności niewidomych i słabowidzących), niesprawność sprzętu, niewielki liczebnie zalecany księgozbiór, niedostateczne wyposażenie sal wykładowych, ćwiczeniowych, złe oświetlenie sal, organizację pracy – długie czasowo tzw. „okienka”. W kontekście warunków studiowania nie sposób pominąć trudności rzutujących na możliwości uczenia się, a wynikających ze specyfiki niepełnosprawności. Studenci wskazywali na kłopoty ze słuchaniem i notowaniem (w tym kontekście – brak zgody prowadzącego zajęcia na korzystanie przez studenta z dyktafonu), kłopoty z koncentracją uwagi, przyjmowaniem leków, męczliwość (a co za tym idzie – brak wydzielonego miejsca na odpoczynek).

C. Bariery społeczne – poziom psychicznego przystosowania – czyli ograniczenia będące rezultatem tzw. społecznego naznaczania, stereotypów – w konsekwencji niechęć osób pełnosprawnych do obecności niepełnosprawnych w ich otoczeniu.

Swoistym problemem osób niepełnosprawnych funkcjonujących w społeczności akademickiej jest ich poziom psychicznego przystosowania rzutujący na społeczny wymiar edukacji. Psychiczne przystosowanie wyraża się w emocjonalnej akceptacji otoczenia (zadowolenie z sytuacji, w jakiej się znajduje osoba) i jej akceptacji w sensie poznawczym (poczucie sensowno-

¹² *Ibidem*, s. 106.

¹³ J. БАВКА, *Edukacyjny kontekst psychospołecznego funkcjonowania studentów niepełnosprawnych*, [w:] *Osoba niepełnosprawna...*, op. cit., s. 201.

ści funkcjonowania uczelni i swoich działań). M. Sendyk¹⁴ opierając się na propozycji W. Kozłowskiego zbadała je w oparciu o takie wskaźniki, jak:

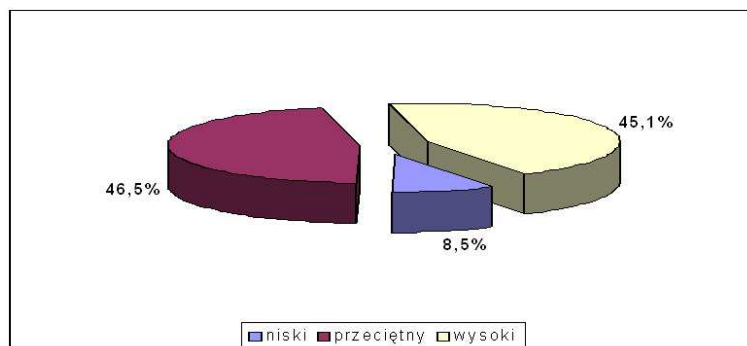
- poczucie satysfakcji z wyboru kierunku studiów,
- poczucie satysfakcji z bycia studentem,
- zadowolenie z programu studiów,
- zadowolenie z formy zajęć dydaktycznych,
- zadowolenie z posiadanej umiejętności zdawania egzaminów,
- poczucie zadowolenia z realizowania wymagań związanych z rolą studenta,
- poczucie zadowolenia z warunków do nauki,
- poczucie wartości (cenienie) wiedzy zdobywanej na studiach,
- poczucie przydatności wiedzy i sensowności jej zdobywania,
- poczucie celowości działań podejmowanych w ramach studiów,
- posiadanie grona bliskich osób,
- poczucie satysfakcji ze sposobów spędzania czasu wolnego,
- przeżywanie poczucia osamotnienia.

Analiza średnich wyników w zakresie poszczególnych wskaźników przystosowania oraz jego globalnego poziomu (wysoki – 45,1%; przeciętny – 46,5%; niski – 8,5%) upoważnia do stwierdzenia, że badani studenci w zdecydowanej większości akceptują emocjonalnie i poznawczo otoczenie i swoją aktualną sytuację życiową, a fakt ich niepełnosprawności nie ma dla badanej problematyki istotnego znaczenia. Nasilenie poszczególnych przejawów przystosowania jest jednak zróżnicowane.

Niepokój może budzić jednak fakt, że dość znaczna grupa studentów niepełnosprawnych doświadcza poczucia osamotnienia – 18,3%. Wynik ten świadczy o braku owego przystosowania zarówno w sensie emocjonalnym, jak i poznawczym.

Diagnozę samopoczucia studentów na uczelni uzupełniają, a jednocześnie korelują z przedstawionymi badania J. Lipińskiej-Lokś, A. Nowickiej,

¹⁴M. SENDYK, *Psychiczne przystosowanie studentów niepełnosprawnych na wyższej uczelni*, [w:] *Osoba niepełnosprawna...*, op. cit., s. 185.



Wykres 3. Poziom psychicznego przystosowania studentów w skali globalnej.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o Sendyk 2005, s. 196.

J. Bąbki¹⁵. Wyniki uzyskane przez wymienionych autorów świadczą, że wspólna edukacja obu grup studentów – sprawnych i niepełnosprawnych sprzyja nawiązywaniu bliższych więzi emocjonalnych i kształtowaniu pozytywnych postaw.

Szczegółowa analiza badanych aspektów dostarcza też sygnałów niepokojących, np. braku przyjaciół – 18,3% czy przeżywania negatywnych emocji związanych głównie z niepowodzeniami w nauce oraz zachowaniem innych osób – rówieśników i wykładowców. Okazuje się, że bycie studentem niepełnosprawnym może być źródłem przykrości – 16,4%, krytyki (złośliwości i dokuczanie) – 14,9%, wyśmiewania, obgadywania – 11,9%. Pomimo iż zdecydowana większość badanych pozytywnie ocenia jakość relacji między nimi a nauczycielami akademickimi, to nie można bagatelizować nieprawidłowych zachowań niektórych wykładowców, przejawiających się w postaci litości (opinie ok. 13% respondentów), wrogości (ok. 6%) czy też strachu (3%). Studenci niepełnosprawni nierzadko też doświadczają trudności i zmęczenia z powodu wysiłku i wielogodzinnego pobytu na uczelni.

D. Bariery indywidualne – czyli ograniczenia psychologiczne, które oznaczają realnie mniejszą wydolność intelektualną lub emocjonalną albo też wyuczoną motywację do zaniżania celów, do unikania wysiłku, do nieangażowania się w działania wymagające odpowiedzialności za rezultaty. Cechą charakterystyczną jest dla nich również syndrom wycofania się i bierności¹⁶.

¹⁵H. OCHONCZENKO, G. MIŁKOWSKA, *Osoba niepełnosprawna...*, op. cit.

¹⁶Por.: B. OLSZEWSKA, *Niepełnosprawni studenci w procesie zdobywania kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, red. I. CHRZANOWSKA, B. JACHIMCZAK, Wyd. SATORIdruk.pl, Łódź 2008, s. 390.

Wydaje się, iż na indywidualny wymiar edukacji mają wpływ różne czynniki osobowe (np. wiek, płeć), styl życia (np. palenie, picie, a z drugiej strony – wypoczynek, korzystanie z dóbr kultury), a także czynniki psychiczne (np. osobowość, temperament, styl radzenia sobie, samoskuteczność). Ten ostatni czynnik – samoskuteczność, był przedmiotem empirycznych dociekań autorki niniejszego artykułu podczas diagnozy studentów niepełnosprawnych UZ w 2007 r.¹⁷.

Samoskuteczność oznacza wiarę we własne zdolności organizowania i wprowadzania w życie takich działań, które będą potrzebne do przezwyciężenia przyszłych, potencjalnych sytuacji (Bandura). Jest to specyficzna ocena własnych kompetencji, możliwości wykonania różnych zadań w danej dziedzinie, a więc jest to indywidualny osąd każdego z nas dotyczący naszych zdolności poradzenia sobie z określonymi zadaniami. Jak twierdzi A. Bańska „[...] wiara we własną skuteczność determinuje to, jak ludzie myślą, czują, jaką mają motywację i w efekcie jak się zachowują”, a także „[...] jakie podejmują decyzje i jakie wyznaczają sobie cele”¹⁸.

Podkreślić należy, iż samoskuteczność daje poczucie kontroli zdarzeń i poczucie wpływu na bieg sytuacji, zatem wiąże się z wewnątrzsterownością.

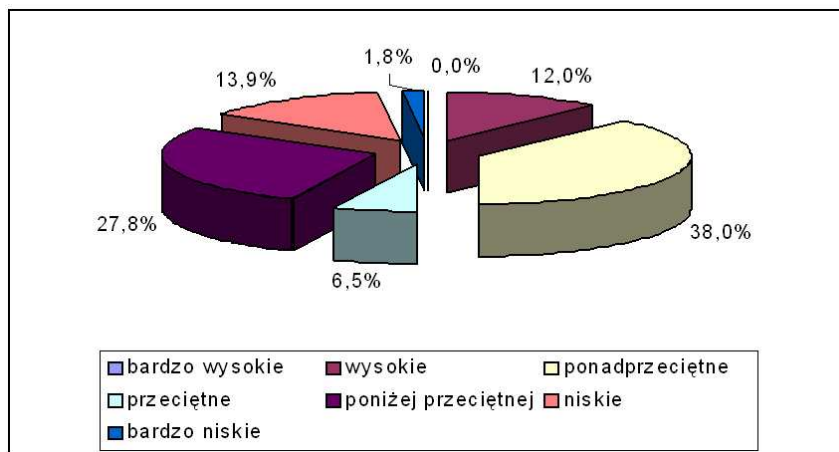
Jakie jest ogólne poczucie samoskuteczności respondentów zilustrowano na wykresie 4.

Blisko 40% niepełnosprawnych studentów oceniło skuteczność własnych działań na poziomie ponadprzeciętnym. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że jednostki te widzą posiadane przez siebie cechy osobowości, posiadane kwalifikacje i dotychczas zdobyte kompetencje jako zasoby stosunkowo dobrze dopasowane do wymagań kariery oraz pozytywnie oceniają swoje szanse osiągnięcia sukcesu¹⁹.

¹⁷Badania przeprowadzono metodą wywiadu z wykorzystaniem „Skali do badania poczucia samoskuteczności w karierze międzynarodowej” (SS) w opracowaniu A. Bańki. Narzędzie to składa się z 30 pozycji/czynników. Każda z osób biorących udział w badaniu oceniała sama siebie na 7-stopniowej skali ocen, wskazując swoje aktualne zaufanie do posiadanych przez siebie mikrozdolności oraz mikrozachowań. Wielkość wyniku uzyskanego przez osobę, zarówno w skali ogólnej (SS – 30 itemów), jak i w przekroju czterech czynników (podskal – SSŻ – zaufania do ogólnych kompetencji życiowych, SSZ – zaufania do własnych kompetencji zawodowych, SSK – zaufania do własnych kompetencji kontroli zdarzeń, SKŻ – zaufania do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia) wyznaczono przez obliczenie progów ocen metodą odchyłeń standardowych. Uzyskane wyniki pozwoliły na wyodrębnienie przedziału ocen od bardzo wysokiej, poprzez wysoką, ponadprzeciętną, przeciętną, poniżej przeciętnej do niskiej. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się jedynie na wycinku badań – ogólnej oceny samoskuteczności respondentów.

¹⁸A. BAŃKA, *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań-Warszawa 2005, s. 12.

¹⁹Interpretacja słowna oceny wyników – za: BAŃKA, 2005, s. 46-52.



Wykres 4. Poczucie samoskuteczności studentów niepełnosprawnych.

Źródło: opracowanie własne.

Stosunkowo duża liczba osób – 30 (27,8%) uplasowała się na poziomie poniżej przeciętnej, co oznacza, że osoby te nisko oceniają swoje szanse osiągnięcia sukcesu. Wynik ten wskazuje, że respondenci ci mogą mieć „kłopoty” zarówno z realizacją bieżących celów, jak i dalszych, choćby w zdobyciu i pozyskaniu pracy na wymagającym, współczesnym rynku. Ponad co ósmy respondent (12%) ma wysokie poczucie samoskuteczności, zatem wysoko ocenia swoje szanse osiągnięcia sukcesu w każdych warunkach, nie tylko w kraju, ale i za granicą. Z kolei prawie co siódmy (13,9%) ocenia je jako niskie. Przeciętny poziom samoskuteczności uzyskało 6,5% badanych (siedem osób) i tylko dwie osoby (1,9%) legitymowały się bardzo niskim poczuciem samoskuteczności.

Ani jeden student dotknięty niepełnosprawnością nie uzyskał oceny na poziomie bardzo wysokim.

Niezwykle ważnym problemem w odniesieniu do studentów z niepełnosprawnościami jest syndrom *wycofania się i bierności*. Diagnoza problemów i potrzeb tej grupy „żaków” sprzed pięciu lat (2004) dowiodła, iż nie angażują się oni w życie społeczne w takim stopniu, jak ich pełnosprawni koledzy, pomimo istnienia szans na udział w działalności społecznej uczelni (55% respondentów oceniło te szanse jako „dobre” i „bardzo dobre”). Problemem była też identyfikacja z innymi studentami niepełnosprawnymi (co trzeci badany ocenił tę sferę funkcjonowania jako „złą” i „bardzo złą”, a blisko 40% badanych nie umiało wypowiedzieć się w tej kwestii)²⁰.

²⁰H. OCHONCZENKO, *Problemy i potrzeby niepełnosprawnych studentów UZ*, [w:] *Osoba*

Wyniki najnowszych badań autorki artykułu²¹ dowodzą, iż postawa wycofania się i bierności jest charakterystyczną dla zdecydowanej większości osób niepełnosprawnych²². Pomimo dość wysokiej oceny skuteczności własnych działań (SS), nieliczna grupa studentów z niepełnosprawnościami angażuje się w prace na rzecz społeczności akademickiej i lokalnej. Jako główne powody badani podają: „samo studiowanie jest dla mnie ogromnym wysiłkiem i dużym kłopotem”, „od nikogo nie dostałam propozycji”, „nie integruję się, gdyż ukrywam swoją niepełnosprawność”, „mam obawy, czy inni zaakceptują mnie takim, jakim jestem”. Z wypowiedzi tych wynika, jak złożona jest sytuacja edukacyjna badanych studentów. Zwracali też uwagę na różnego rodzaju trudne sytuacje, np. tzw. „znieczulicy społecznej”. Jej przejawem jest m.in. problem studenta niepełnosprawnego ze schorzeniem kręgosłupa, który nie może zbyt długo stać w kolejce, np. do dziekanatu wydziału, a pełnosprawne osoby nie dają mu możliwości załatwienia sprawy poza kolejnością. W opinii respondentów takie i podobne sytuacje świadczą o braku zrozumienia wśród pełnosprawnych rówieśników problemów, z jakimi borykają się studenci dotknięci niepełnosprawnością.

W konsekwencji tego studenci niepełnosprawni podlegają społecznej izolacji nie dlatego, że są realnie niezdolni do utrzymywania poprawnych stosunków z innymi, ale dlatego, że tzw. „zdrowi” nie chcą, boją się bądź unikają relacji z nimi. Studenci pełnosprawni na pytanie „Czy mieli lub szukają kontaktu ze studentami niepełnosprawnymi?” najczęściej odpowiadają „Nie”.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań nie wyczerpują złożoności problemów, z jakimi borykają się studenci z niepełnosprawnością. Dla wielu aspektów nie znaleziono miejsca w niniejszym artykule. Wskazać tu można choćby na warunki rehabilitacji i leczenia (pozostawiające wiele do życzenia), warunki materialne (w wielu przypadkach oceniane jako „bardzo złe”), warunki korzystania z pomocy społecznej, także świadczeń uczelni, wyposażenie w specjalny sprzęt i pomoce osobiste.

Najistotniejszym i chyba najtrudniejszym (ze względów finansowych) do rozwiązania jest problem barier w środowisku fizycznym. Staje się on

niepełnosprawna..., *op. cit.*, s. 103.

²¹Badania przeprowadzono w semestrze letnim br. (2009) metodą wywiadu pogłębionego (20 osób niepełnosprawnych) i ankietową (20 osób pełnosprawnych).

²²Zob. np.: A. OSTROWSKA, J. SIKORSKA, *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1996.

jednym z ważniejszych elementów rozpatrywania warunków równoprawnego uczestnictwa i integracji osób niepełnosprawnych z otoczeniem. Od tego, czy osoba niepełnosprawna będzie mogła bez przeszkód korzystać z przestrzeni, samodzielnie przemieszczać się i swobodnie poruszać, w dużym stopniu zależy będzie jej włączenie się w nurt aktywnego życia i zwiększenie własnej zaradności. Na poziomie uczelni – „[...] bariery i ich uciążliwość to być albo nie być studentem”. Brak stworzenia odpowiednich warunków może być przyczyną odpływu (studentów i kandydatów) do innych, lepiej zorganizowanych ośrodków.

Nie mniej istotne są warunki studiowania. Wyposażenie (sal wykładowych, ćwiczeniowych, bibliotek, czytelní itd.) w nowoczesny sprzęt (w tym dostosowany do różnych możliwości studentów z niepełnosprawnościami) wydaje się być równie priorytetowym zadaniem. Mniejsze możliwości osób z dysfunkcjami należy wyrównywać na drodze poprawy warunków studiowania poprzez likwidowanie wciąż licznych jeszcze barier.

Bardzo dobrym krokiem na drodze rozwiązywania problemów studentów z niepełnosprawnościami w naszej uczelni jest powołanie (z dniem 1 stycznia 2006 r.) pełnomocnika rektora ds. studentów niepełnosprawnych. Udziela on niepełnosprawnym pomocy służąc radą, przekazując różne niezbędne informacje, koordynując wspólnie z władzami dziekańskimi uczelni sposób organizacji studiów dla osoby niepełnosprawnej, pośrednicząc w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi o podobnych problemach na uczelni i poza nią. Nadto zabiega i dba o przygotowanie uczelni do bycia „otoczeniem przyjaznym” dla osób niepełnosprawnych. Służy temu m.in. współpraca z władzami miasta, także Zakładem Komunikacji Miejskiej. Są już wymierne efekty tej współpracy – stworzone zostały linie autobusowe „studentkie” łączące campusy uniwersyteckie. W ponad 80% tabor MZK jest niskopodłogowy.

Przystosowaniu psychicznemu służy oddolna inicjatywa samych studentów – zrzeszenie się w Radę Studentów Niepełnosprawnych (działa od dwóch lat), której patronuje pełnomocnik rektora. RSN zrzesza zarówno studentów niepełnosprawnych, jak i sprawnych. Kontakty te sprzyjają nawiązywaniu bliższych więzi emocjonalnych i kształtowaniu się (niezwykle ważnych w kontekście zaprezentowanych wyników badań) pozytywnych postaw społecznych.

Rada inicjuje wiele działań na rzecz środowiska akademickiego, w szczególności:

- prowadzi działania w kierunku usuwania wszelkich barier funkcjonowania studentów z niepełnosprawnościami, współpracując tym zakre-

sie z Pełnomocnikiem, organami władz UZ oraz innymi organami i instytucjami zajmującymi się problematyką ON,

- zaspakaja (w miarę możliwości) potrzeby studentów niepełnosprawnych w zakresie opieki i przystosowania do warunków studiowania (wolontariat studencki),
- zgłasza do Parlamentu Studenckiego UZ wnioski uwzględniające potrzeby ON,
- podejmuje działania naukowe i organizacyjne (pomoc w prowadzeniu badań, organizowanie odczytów, szkoleń, dyskusji, zebrań, konferencji, seminariów, spotkań z ciekawymi ludźmi),
- organizuje imprezy o charakterze integracyjnym (np. „opłatek”, „zajęczek”),
- współorganizuje obozy integracyjne dla niepełnosprawnych studentów,
- prowadzi działania o charakterze rekrutacyjnym, zachęcając osoby z niepełnosprawnością do podejmowania studiów (poprzez kontakty osobiste, wyjazdy członków i/lub przedstawicieli Rady do ośrodków szkolno-wychowawczych, szkół średnich integracyjnych itp.),
- prowadzi działalność informacyjną w zakresie publikacji specjalistycznych, propagowania doświadczeń Rady, opracowań własnych,
- uczestniczy w Dniach Otwartych UZ.

Te podstawowe obszary działalności służą zarówno aktywizacji społecznej, jak i zawodowej studentów niepełnosprawnych.

Działaniom w obszarze integracyjnym służy też (będący już tradycją) cykl spotkań o charakterze konferencyjnym „Uczelnia bez barier”. Zainicjowana w 2005 r. przez Studenckie Koło Naukowe „Kontakt”, działające pod naukowym kierunkiem autorki artykułu konferencja doczekała się już trzeciej edycji, a w przygotowaniu jest czwarta.

Hasłem przewodnim I edycji były: „Problemy i potrzeby niepełnosprawnych studentów UZ”, II (w 2006 r.) – „Sukces bez barier”, III (w 2007 r.) – „Aktywność bez barier”. Spotkania są znakomitą okazją do prezentacji naszych studentów na wielu polach aktywności: naukowej, społecznej, artystycznej, także do wymiany doświadczeń, a przede wszystkim spotkań „drugiego”.

I jeszcze konkluzja

W Polsce co siódma osoba jest niepełnosprawną, w województwie lubuskim – co piąta. Ze względu na skalę oraz znaczącą dynamikę zjawiska, traktuje się niepełnosprawność nie tylko jako problem zdrowotny czy medyczny, ale jako poważny problem społeczny²³. Należy podkreślić, że osoba z niepełnosprawnością ma prawo do takiego samego zakresu wyborów życiowych, jak inni obywatele i planowania życia według własnego wyboru bez narażania się na represje ze strony innych członków społeczeństwa czy instytucji (prawo do autonomii). Jednakże jej udział w życiu społecznym będzie i jest możliwy, jeśli urzeczywistnione zostaną wszelkie prawa przynależne każdej jednostce ludzkiej, bez względu na jej ograniczenia.

Prawo do nauki jest jednym z podstawowych praw obywatelskich, w tym także obywateli niepełnosprawnych. Potwierdził to jednoznacznie Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w Uchwale z dnia 1 sierpnia 1997 r. „Karta Praw Osób Niepełnosprawnych” (Monitor Polski Nr 50, poz. 475). Przeglądając jednak statystyki GUS odnoszące się do poziomu wykształcenia Polaków nietrudno stwierdzić, iż ów poziom w przypadku osób dotkniętych niesprawnościami znacznie odbiega od poziomu wykształcenia ludzi pełnosprawnych²⁴.

W tym samym dokumencie („Karcie...”) jest mowa o prawie do życia w środowisku wolnym od barier funkcjonalnych, co oznacza w szczególności, prawo niepełnosprawnych do równości w:

- dostępie do urzędów, punktów wyborczych i obiektów użyteczności publicznej,
- swobodnym przemieszczaniu się i powszechnym korzystaniu ze środków transportu,
- dostępie do informacji,
- możliwości komunikacji międzyludzkiej.

²³Szacuje się, iż na świecie żyje ok. 600 milionów osób niepełnosprawnych, w krajach Unii Europejskiej stanowią oni ok. 15% populacji, natomiast w Polsce w 2002 r. – 14,3% ogółu ludności kraju, co oznacza, że co siódmy mieszkaniec Polski był osobą niepełnosprawną. Najnowsze dane GUS szacują wielkość stopy niepełnosprawności na ok. 16%. W porównaniu do poprzednich spisów powszechnych (1988 r. – co dziesiąty, 1978 r. – co czternasty) – nastąpiło podwojenie liczebności osób niepełnosprawnych w minionym ćwierćwieczu w naszym kraju (Narodowy Spis Powszechny 2002 r.).

²⁴W Polsce 46% osób niepełnosprawnych posiada wykształcenie podstawowe i niepełne podstawowe, a tylko ok. 4,6% wykształcenie wyższe, w tym w województwie lubuskim 3,9% wobec 13% ogółu. Por.: *Osoby niepełnosprawne oraz ich gospodarstwa domowe 2002. Informacje i opracowania statystyczne*, GUS, www.stat.gov.pl.

Przyjmując założenie, że ludzie niepełnosprawni nie żyją poza społeczeństwem, lecz w nim, uświadamiamy sobie, jak istotne znaczenie miało również dla nich odzyskanie wolności w 1989 r. Wzrost znaczenia jednostki jako autonomicznego podmiotu, pluralizm zachowań i wyborów, prawo do godności, inności, stały się społecznie respektowanymi standardami obejmującymi swym zasięgiem coraz dalsze kręgi społeczne, w tym ludzi dotychczas marginalizowanych. Zaistnieniu niepełnosprawnych w kulturze masowej (twórczość, sport, prezentacja w mediach, publicystyka, nauka itp.) towarzyszy wzrastająca akceptacja społeczna wyrównywania szans, które posiadają sprawni. Potwierdza się to m.in. we wzrastającej gotowości integracyjnej społeczeństwa i zmniejszającej się stygmatyzacji osób niepełnosprawnych.

I choć obecność osób z niepełnosprawnością w szkołach wyższych, ich studiowanie nie jest jeszcze zjawiskiem powszechnym, to proces ten nie ominął środowiska szkół wyższych. Można mieć nadzieję, że inicjatywa „Uniwersytet dla wszystkich” zainicjowana przez UW, a także doświadczenia tych spośród szkół wyższych, które mogą się szczycić tradycjami w kształceniu niepełnosprawnych (np. Akademia Podlaska), przyczynią się do zwiększenia dostępności uczelni wyższych wszystkim osobom niepełnosprawnym, pragnącym realizować się na tej płaszczyźnie edukacyjnej.

Helena Ochonczenko

**UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES: SELECTED
ASPECTS OF FUNCTIONING**

Abstract

Possibilities of satisfying living needs, especially educational ones, of students are diversified, taking into account, e.g., the fact of exhibiting (or not) body dysfunctions resulting from disabilities. Such dysfunctions not only limit the aforementioned possibilities, but they also bring about new, specific needs. To satisfy those, students (just like the entire community of the disabled) very often have to rely on the support of various people and institutions, due to, for instance, encountering many barriers (social, mental, legal, communicational, architectural, etc.).

In Poland, despite many valuable initiatives being undertaken that aim at making higher education institutions available to people with disabilities, not many universities are adapted to the needs of such students. To be able to satisfy their urgencies, one has to first identify those. In this paper, the focus is on selected research areas regarding the problems and needs of disabled students as well as their sense of self-effectiveness along with education and rehabilitation experience. Learning the opinion of the ones concerned on the above mentioned issues seems to be meaningful as it may be perceived in relation to both their developmental threats and opportunities.

MŁODZI WOBEC
RZECZYWISTOŚCI
SPOŁECZNEJ, PRAW,
NORM I ZASAD

Bożena Olszak-Krzyżanowska*

MŁODZIEŻ A PRZYSTOSOWANIE SIĘ DO OTOCZENIA

Poniższy tekst traktuje o kategoriach dookreślających rozwój i przystosowanie się. Odwołałam się do trzech pojęć rozpatrywanych w wielu badaniach naukowych związanych z wnętrzem i funkcjonowaniem człowieka: osobowości, tożsamości i orientacji.

Wszystkie procesy związane z wyodrębnianiem się osobowości i tożsamości zachodzą na skutek oddziaływań otoczenia. Identyfikacja tych oddziaływań jest wynikiem orientacji w otoczeniu oraz wartościowania poszczególnych elementów rzeczywistości – orientacji wartościującej. Efektem końcowym poznawania świata powinna być orientacja życiowa, stanowiąca składnik zarówno tożsamości, jak i struktury osobowościowej.

Osobowość

Każdy człowiek znajduje się w jakimś otoczeniu, które musi poznać i przyjąć wobec niego jakąś postawę. Stanowi bowiem element rzeczywistości i musi regulować stosunki pomiędzy swoim wnętrzem a światem zewnętrznym. Zachodzące między jednostką a środowiskiem społecznym interakcje mają oddziaływanie dwustronne. Środowisko tworzą przede wszystkim ludzie skupiający się w grupach formalnych i nieformalnych, składających się na strukturę zwaną społeczeństwem. Tworzenie wspólnot uwarunkowane jest naturalną ludzką potrzebą bycia wśród ludzi, przy czym zachodzi dwustronne oddziaływanie jednostki na jej otoczenie społeczne i otoczenia na jednostkę.

Osobowość bowiem to „całość funkcjonowania psychicznego człowieka, jest to zespół jego cech charakteru i zachowań”¹. Konkretne cechy i zachowania decydują o różnicach między poszczególnymi jednostkami. Na osobowość każdego człowieka składa się specyficzna tylko dla niego kombinacja

***Bożena Olszak-Krzyżanowska** – dr, z wykształcenia medyk i pedagog, pracownik Uniwersytetu Zielonogórskiego i Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Za filar rozważań naukowych obrała obszar aksjologii oraz kształtowane na jego bazie kategorie: cele, plany, orientacje, osobowość i tożsamość. Empiryczną weryfikacją obejmuje osoby chore i niepełnosprawne, dzieci, młodzież, osoby dorosłe i starsze. Jest autorką książek i artykułów naukowych.

¹A. GAŁDOWA, *Wybrane koncepcje osobowości*, Kraków 1995, s. 5.

cech, o których wnioskujemy na podstawie jego sposobu bycia, reagowania i podejmowania działalności.

Ujmowanie zachowań ludzkich w kategorię osobowości jest przejawem dążenia do uporządkowania i powtarzalności świata. „Specyficzność i stałość są kluczowymi problemami teorii osobowości”². „[...] w psychologii naukowej należy wyraźnie odróżnić osobę i osobowość. Termin "osoba" oznacza konkretną jednostkę ludzką, natomiast "osobowość" to konstrukcja naukowa stworzona przez psychologię [...], aby w płaszczyźnie naukowej wytworzyć sobie pogląd na sposób bycia i funkcjonowania tego organizmu psychofizjologicznego, który nazywa się osobą ludzką”³. Wynika z tego, że osobą się jest, natomiast osobowość to coś, co się posiada lub nabywa.

Człowiek to specyficzny obiekt poznania i chociaż jednostkę charakteryzujemy na podstawie stałej osobowości, nie można pominąć zauważalnej u ludzi tendencji do zmian. Wiadomo, że człowiek zachowuje się i reaguje różnie w zależności od sytuacji, warunków, otoczenia.

„Osobowość” to termin, który scala w sobie wszystkie szczegółowe funkcje psychiczne, szczególnie te, które zostały uznane za istotne według pewnych kryteriów czy założeń. Funkcje te ulegają zmianie wraz z rozwojem człowieka, trzeba więc uwzględnić fakt, że są to funkcje tego, a nie innego podmiotu, wykształcone zgodnie ze specyficznymi dla danego podmiotu warunkami rozwoju: biologicznymi i społecznymi.

Jedną z koncepcji opierających się na tym, co w człowieku powtarzające się i stałe jest ujęcie W. Szewczuka:

1. osobowość jest to zespół cech psychicznych, za pomocą których można opisać podstawowe formy zachowania się człowieka;
2. osobowość jest zespołem postaw, nastawień, wyznaczających zachowanie człowieka,
3. jest zespołem warunków wewnętrznych determinujących sposób, w jaki człowiek reguluje swe stosunki z działającym na niego światem otaczającym⁴.

Interpretując te definicje, można rozumieć rozpatrywany termin w trojaki sposób. Po pierwsze, wyobrażenie o osobowości konkretnej osoby można uzyskać na podstawie obserwacji tej osoby w różnych sytuacjach. Tworzy się więc obraz jej struktury widziany oczami zewnętrznego obserwatora. Z kolei

²P. G. ZIMBARDO, *Psychologia i życie*, Warszawa 1992, s. 393.

³J. NUTTIN, *Struktura osobowości*, Warszawa 1968, s. 40.

⁴W. SZEWCZUK (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 194.

osobowość jako zespół postaw formuje się w ciągu życia jednostki, wiąże się z odnalezieniem przez nią swojego miejsca i swoistym ustosunkowaniem się do elementów otoczenia, a także innych ludzi. To ujęcie będę wykorzystywać w dalszej części. Natomiast określenie osobowości jako zespołu warunków wewnętrznych zakłada istnienie jakichś wrodzonych, genetycznych lub wynikających ze struktury biologicznej regulatorów zachowania, pierwotnych w stosunku do czynników otoczenia. Mamy więc trzy zasadnicze płaszczyzny rozpatrywania osobowości:

- cechy charakteru,
- ustosunkowanie się wobec świata,
- wewnętrzne mechanizmy człowieka.

W koncepcjach proponowanych przez różnych psychologów przeważnie któraś z tych płaszczyzn ukazana jest jako dominująca, powiązana z pozostałymi dwiema różnymi zależnościami.

Odmienność stanowisk w kwestii osobowości dotyczy przede wszystkim jej struktury. „Struktura osobowości to inaczej całość jej organizacji. Różnice w poszczególnych ujęciach [...] odnoszą się do zakresu zjawisk, które ona obejmuje, rodzaju elementów w niej wyróżnionych, rodzaju związków pomiędzy nimi i ich układu”⁵. Biorąc pod uwagę powyższe kryteria wyróżnia się: strukturę somatopsychiczną, strukturę nawyków, intrapsychiczną strukturę osobowości, strukturę relacji człowiek-świat.

Szczególną uwagę chciałabym zwrócić na takie ujęcia struktury, w których uwzględnione są relacje pomiędzy jednostką a otaczającym ją światem. I tak behawioryści rozpatrywali interakcje na linii jednostka-świat zewnętrzny. Przedstawili propozycję manipulowania człowiekiem za pomocą nagród oraz kar i ukazali go przez to jako bezwolną jednostkę, muszącą się jedynie przystosować.

W intrapsychicznych koncepcjach osobowości w ujęciu H. J. Eysencka i C. G. Junga pojawiają się dwa wymiary: ekstrawersja i introwersja. Dotyczą one nastawienia człowieka skierowanego na zewnątrz – ekstrawersja lub w głąb siebie – introwersja. Od sposobu odnalezienia siebie w świecie zależy w ogóle cały tryb życia i powodzenie jednostki w kontaktach międzyludzkich.

Koncepcje psychodynamiczne opierają się na istnieniu sił wewnętrznych dynamizujących zachowanie człowieka. Psychoanaliza przedstawia jednostkę w niewoli tych sił i pod presją otoczenia, psychologia humanistyczna

⁵M. POREBSKA, *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982, s. 16.

zaś podkreśla pozytywne strony ludzkiej natury, w której zawsze istnieją predyspozycje do rozwijania się i samorealizacji.

Nieco odmienną wizję osobowości prezentują psychologowie humanistyczni. Główne zagadnienia tej psychologii koncentrują się na takich zjawiskach jak miłość, autentyczność, spontaniczność, sens, odpowiedzialność, odwaga uzewnętrzniania się, otwartość wobec otoczenia. A. Maslow uważał także, że człowiek z natury jest dobry i powinien być sobą. Nie musi być doskonały, ale autentyczny⁶.

Chciałabym jeszcze odwołać się do teorii przedstawionej przez J. Nuttina, który uważa, że charakter człowieka formuje się w relacjach z otoczeniem, a „[...] głównym dynamizmem tego procesu nie jest przystosowanie się do świata, a urzeczywistnianie siebie w świecie”⁷. Niejednokrotnie dezintegracja osobowości determinuje dokonywane wybory grup odniesienia. Przy braku czy zbyt małym wsparciu młodego człowieka w środowisku rodzinnym, wybór pada na otwarte, alternatywne grupy patologiczne.

Wszystko to, co wyodrębnia się w osobowości człowieka, a więc jego poglądy, postawy i uczucia, jest rezultatem doświadczania interakcji ze światem. „Potrzeba rozwinięcia osobowości, potrzeba by być kimś jest nade wszystko potrzebą tego, by istnieć w określonej postaci w życiu psychicznym innych.”⁸. Jest to kolejne potwierdzenie faktu, jak ogromny wpływ ma grupa na formowanie się indywidualności poszczególnych jednostek. Przyjmując za J. Nuttinem, iż człowiek i świat to dwa bieguny rzeczywistości, pomiędzy którymi istnieje sieć dynamicznych stosunków i określonych relacji, zakładam, że w swoim rozwoju można się znaleźć w pobliżu jednego albo drugiego z nich.

Samorealizacja i rozwój osobowości zależą od tego, jak blisko którego z biegunów człowiek się znajdzie. Skłonienie się ku jednemu z nich, to znaczy ku sobie lub ku światu, nie jest procesem automatycznym ani krótkotrwałym. Jest następstwem wieloetapowego rozwoju osobniczego jednostki.

Psychologia dysponuje wieloma spojrzeniami na rozwój osobowości. Ukazany on jest przeważnie jako wzrost ku coraz dojrzałszemu funkcjonowaniu, który można podzielić na poszczególne etapy. Zdaniem niektórych autorów przejście z jednego stadium do drugiego ma charakter łagodny, według innych – zdecydowanie przełomowy, połączony z ostrymi kryzysami. Trudno przy tym rozstrzygnąć, czy rozwój podlega bardziej prawom powszechnym czy zróżnicowaniu indywidualnemu. Jeżeli przyjmuje się założenie, że rozwój osobowości ma charakter fazowy, zakłada się zarazem, że na poszczególnych

⁶P. G. ZIMBARDO, s. 404.

⁷J. NUTTIN, s. 239-240.

⁸*Ibidem*, s. 254.

etapach rządzą nim jakieś prawa powszechne, wspólne dla wszystkich ludzi. Wyodrębnienie etapów w rozwoju osobowości najczęściej zespolone jest z fazami dojrzewania biologicznego i umieszczone w odpowiednich przedziałach czasowych. Można przytoczyć następującą klasyfikację faz:

1. wiek niemowlęcy – pierwszy rok życia dziecka,
2. wiek poniemowlęcy – okres między pierwszym a trzecim rokiem życia,
3. wiek przedszkolny – od trzeciego do szóstego roku życia,
4. młodszy wiek szkolny – od siódmego do dwunastego roku życia,
5. wiek dorastania – między dwunastym a dwudziestym pierwszym rokiem życia,
6. okres dorosłości – powinien rozpocząć się między dwudziestym pierwszym a dwudziestym piątym rokiem życia⁹.

Każdy z wymienionych okresów ma swoją specyfikę. Osiągnięcie dorosłości powinno być równoznaczne z autonomią. Zachowanie takiej autonomii jest dosyć trudne, biorąc pod uwagę, że na każdym z etapów rozwoju osobowości człowiek poddawany jest naciskom ze strony otoczenia. Wymaga się od niego zgody na niezależne od jego woli warunki życia oraz identyfikacji z własnymi wyborami. Każdy bowiem zajmuje jakąś pozycję w swoim otoczeniu, przy czym „człowiek o niedojrzałej osobowości mało samodzielny, powstrzymujący się od przyjęcia odpowiedzialności, o zmniejszonym zaufaniu we własne możliwości zajmie w tym samym otoczeniu pozycję inną niż ten, którego osobowość jest prawidłowo i pełniej ukształtowana”¹⁰. Stąd jednostka, której w miarę bezkolizyjnie uda się przebrnąć przez rozwój osobniczy może funkcjonować w swoim otoczeniu na wyższym poziomie niż osoby, które natrafiły na przeszkody w wyodrębnieniu siebie od „reszty świata”.

Wiele informacji na swój temat człowiek zdobywa w trakcie podejmowanej działalności. To, co i jak robi, zależy od aktualnego obrazu sytuacji, odczuwanych emocji i doraźnego stanu psychofizycznego. W systemie zwanym „osobowość” mechanizmy regulacji funkcjonują na dwóch poziomach. Mechanizmy podstawowe opierają się na doświadczeniach emocjonalnych utrwalonych w pierwszych latach życia, mechanizmy wyższe natomiast opierają się na hierarchicznie zorganizowanym systemie struktur poznawczych.

⁹M. CHŁOPKIEWICZ, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980, s. 211.

¹⁰M. PORĘBSKA, *op. cit.*, s. 209.

Ludzie różnią się pod względem postrzegania rzeczywistości, odmiennie różnicują jej elementy. Ich obraz samych siebie może być także odmienny od tego, jak widziani są przez innych ludzi.

Każdy człowiek odbiera świat inaczej, jedne elementy są dla niego ważne, a inne pomija zupełnie. Ten indywidualny odbiór determinuje w efekcie powstanie swoistych oczekiwań i nastawień jednostki, odpowiada za głębię i treść jej przeżyć w kontakcie z rzeczywistością. Samodzielna selekcja informacji wiąże się też z ich interpretacją, odmienną od interpretacji ludzi z najbliższego otoczenia. Człowiek pozyskuje informacje, na podstawie których stara się weryfikować swoje działania, określać swój własny zespół wartości, ideał osobowy oraz strategię życia.

Aby podejmować różnego rodzaju działalność i osiągać zamierzone cele, człowiek musi przyswoić sobie pewne zasady postępowania: ogólne, które dotyczą szerszego zakresu zjawisk, oraz zasady szczegółowe regulujące zachowanie w konkretnych sytuacjach. „System takich zasad ogólnych [...] nazywany bywa charakterem człowieka”¹¹. Zarówno emocjonalne, jak i poznawcze, są składnikami struktury regulacyjnej, związanej z pojęciem własnego „ja”, inaczej określane są jako tożsamość.

Tożsamość

Wraz z kształtowaniem się poczucia tożsamości wyodrębnia się też osobowość jako zintegrowaną, spójną i niepowtarzalną całość. Każdy człowiek najlepiej zna sam siebie i poprzez identyfikację siebie na tle innych może sobie odpowiedzieć na pytanie: „jaki jestem?”, a w następstwie odróżnienia siebie od reszty świata zaczyna też rozpatrywać kwestię „jaki chciałbym być?”. Wszystko to składa się na jego tożsamość ulegającą przeobrażeniom w różnych okresach egzystencji. „Pojęcie "poczucie tożsamości" dotyczy przeświadczeń jednostki na swój własny temat, przeświadczeń co do tego kim jest, jakie są cechy charakterystyczne jej fizyczności i funkcjonowania”¹². Tożsamość jest tym samym co identyczność; „to, co sprawia, że dany przedmiot jest całkowicie podobny do innego, [...] rozumienie jest często sprowadzeniem nowej informacji do tego co już wiemy, co określa się jako identyfikowanie bądź utożsamianie”¹³. Wynika stąd, że utożsamianie łączy się ze zdobywaniem wiedzy o świecie, w sytuacjach nowych oraz w zetknięciu z nieznanymi dotąd elementami rzeczywistości dopatrujemy się

¹¹J. REYKOWSKI, *op. cit.*, s. 790.

¹²M. JARYMOWICZ, *Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi*, [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. REYKOWSKI, Warszawa 1980, s. 441.

¹³W. OKOŃ, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1997, s. 441.

bowiem analogii z tym, co już znane i „oswojone”. „[...] okazywanie innym jednostkom i samemu sobie identyfikacji z jakimiś elementami rzeczywistości społecznej, także umożliwienie innym zidentyfikowania, zdefiniowania i rozpoznania obiektu przez cechy charakterystyczne dla tego obiektu.”¹⁴. Z socjologicznego punktu widzenia przyznawanie tożsamości jest związane z orientowaniem się w obrębie społeczeństwa.

Każdy z nas powinien odpowiedzieć sobie na pytanie „kim jestem?”, zarówno jako uczestnik tego społeczeństwa, jak i jako niepowtarzalna jednostka. Poczucie tożsamości jest jednocześnie najbardziej osobistym aspektem natury ludzkiej i wytworem społecznych interakcji. Nie jest też stanem jednorodnym, ponieważ prócz takich cech jak imię, wzrost, uroda, konstytuują ją „wizja siebie w sobie, samoocena, procesy odnoszenia człowieka do otaczającego świata, odbiór i ocena faktów, zdarzeń, relacji między ludźmi”¹⁵.

Jednostka od samego początku swojego życia, od chwili urodzenia jest poddawana wpływom innych ludzi i w dużym stopniu jest od nich zależna. W jej naturze tkwią dwie przeciwstawne potrzeby: „indywidualizacja i identyfikowanie się”¹⁶. W wyniku indywidualizacji kształtuje się „tożsamość społeczna ściśle związana z wnętrzem danej osoby. Jest to fakt utrzymywania przez jednostkę ciągłości opartego na autokonceptji samo doświadczenia, niezależnie od ról, jakie pełni w kolejnych okresach życia”¹⁷. Tożsamość społeczna z kolei, zdaniem R. Goffmana, to „[...] podporządkowanie się normom społecznym”¹⁸, ale to „od jednostki oczekuje się ze względu na jej niepowtarzalne umiejętności i cechy, odrębności i wyróżnienia się spośród innych”¹⁹. Potrzeby jednostki bowiem często pozostają w sprzeczności z wymaganiami społecznymi, a zadaniem człowieka jest zrównoważenie napięć powstałych w efekcie tego braku harmonii.

Do efektywnego działania niezbędna jest orientacja w świecie. Na skutek orientacji powinny ukształtować się normy wewnętrzne jednostki, niekoniecznie pokrywające się z normami społecznymi. W każdym takim zbiorowisku ludzi istnieją jakieś normy ustalone lub wynikające ze struktury społecznej. Mają one ułatwić funkcjonowanie ludzi i relacje pomiędzy nimi w określonych warunkach. Pojawienie się tych norm jest zdeterminowane zwyczajami i tradycją oraz wyznaczone rolami społecznymi pełnionymi przez konkretne jednostki. Chodzi bowiem o zaprowadzenie swoistego po-

¹⁴K. OLECHNICKI, P. ZAŁĘCKI, *Słownik Socjologiczny*, Toruń 1997, s. 228.

¹⁵D. RYBCZYŃSKA, B. OLSZAK-KRZYŻANOWSKA, *Aksjologia pracy socjalnej. Wybrane zagadnienia*, Katowice 1999, s. 12.

¹⁶M. MELCHIOR, *op. cit.*, s. 791.

¹⁷K. HURRELMANN, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, s. 134.

¹⁸M. MELCHIOR, *op. cit.*, s. 175.

¹⁹*Ibidem*.

rządu i unikanie nieporozumień. Dlatego też z jednej strony istnienie norm społecznych jest niezbędne, a z drugiej strony sztywne podporządkowanie się im przez człowieka prowadzić może do zahamowania jego rozwoju – także społecznego.

Człowiek sam selekcjonuje normy i sam może też je tworzyć. Jeżeli faktycznie podejmuje on trud wyznaczania własnych zasad i świadomie z własnej inicjatywy działa, to można się spodziewać, że jego przedsięwzięcia nie przynoszą szkody jemu samemu. Natomiast jednostka nieposiadająca własnych norm wewnętrznych, lecz podporządkowująca się innym, niszczy siebie. Pomoc innym (a przynajmniej współdziałanie z innymi) jest jednym z wymogów społecznych. Ważne jest jednak, aby udzielanie takiej pomocy było wynikiem świadomego wyboru młodego człowieka, a nie zostało mu narzucone przez dominujące, często wchodzące w kolizję z prawem grupy młodzieżowe. Żyjąc wśród ludzi, człowiek musi się do nich przystosować i na pewno „[...] bardziej pozytywnych ustosunkowań wobec obcych można spodziewać się wówczas, gdy internalizacji norm społecznych towarzyszy formowanie się norm osobistych”²⁰. Trzeba żyć w zgodzie ze społeczeństwem i tworzącymi je ludźmi. „Dojrzały sposób uczestnictwa w życiu społecznym jest możliwy z jednej strony dzięki [...] samoświadomości, ale z drugiej strony wymaga umiejętności dostrzegania innych ludzi jako autonomicznych osób oraz konsekwencji własnych działań”²¹. Tak więc w świadomości człowieka dojrzałego powinien już funkcjonować wyraźny obraz własnego „ja”, czyli powinien on mieć uformowane poczucie własnej tożsamości. Nabywanie przez człowieka wiedzy o świecie i o sobie następuje, najogólniej rzecz ujmując, na skutek orientacji w otoczeniu.

Orientacja

Z jednej strony pojęcie to związane jest z widzeniem świata przez jednostkę z punktu, w którym ona się znajduje, z drugiej zaś strony należy łączyć orientację ze zdobywaniem i posiadaniem przez człowieka jakiejś wiedzy. Może to pozwalać na kompetentne działanie oraz dawać umiejętność postępowania i zachowania się w pewnych sytuacjach. Orientacja bywa też ujmowana jako „zdolność do uświadamiania sobie stosunków czasowych i przestrzennych oraz warunków i okoliczności, w jakich jednostka się znajduje”²². Każdy człowiek ma zdolność do orientowania się, a jak wynika z dotychczasowych rozważań, podczas zdobywania przez niego doświadczeń formuje się

²⁰M. JARYMOWICZ, *op. cit.*, s. 12.

²¹*Ibidem*, s. 25.

²²W. OKOŃ, *op. cit.*, s. 201.

jego osobowość i indywidualna tożsamość. Terminy treściowo podobne, lecz o nieco innym zakresie znaczeniowym to: orientacja w otoczeniu, orientacja wartościująca i orientacja życiowa.

Orientacja w otoczeniu

Najogólniej polega ona na doborze informacji; to czynności fizjologiczne człowieka, pośredniczące w drodze pomiędzy informacją a systemem wiedzy gromadzonej w jego pamięci. Jednostka przez całe życie na nowo odkrywa, jaki jest świat zewnętrzny, jacy są inni ludzie i jak złożona jest rzeczywistość. Jest to możliwe dzięki procesom percepcyjnym i spostrzegawczym. Dzięki procesom percepcyjnym człowiek zdobywa orientację w rzeczywistości, od czego zależy jego zachowanie i rozwój. „Konieczne jest poznawanie otoczenia celem regulacji stosunków z tym otoczeniem”²³. Autor dostrzega dwoistość orientacji, której istota wypływa z występowania dwu czynników: elementu opisowego dotyczącego orientacji w rozkładzie zdarzeń oraz elementu wartościującego, odnoszącego się do orientacji w rozkładzie wartości. Dlatego też orientacja bazuje na wartościach istotnych dla funkcjonowania jednostki.

Zdobywanie przez człowieka orientacji w otoczeniu nie jest procesem zamkniętym. Nie da się wyodrębnić w życiu i rozwoju konkretnej osoby momentu, który można by uznać za końcowy etap tworzenia się jej orientacji. Warunki zewnętrzne są bowiem zmienne, więc podczas regulacji stosunków jednostki z otaczającym ją światem jej orientacja również ulega zmianie. Chociaż ciągle przetwarzamy i analizujemy to, co wiemy o świecie, opieramy się w tym procesie na gotowych przesłankach uzyskanych ze wskazań społecznych. Informacje o wartościach stanów otoczenia, własnej osoby oraz zależności jednostki od warunków zewnętrznych, odgrywają rolę standardów sterujących zachowaniem człowieka.

Człowiek może za każdym razem doświadczać siebie inaczej na tle społeczeństwa, a także zmieniać w związku z tym swoje cele i dążenia. Zmiany te dokonują się pod wpływem innych ludzi i wskazywanych za ich pośrednictwem norm, przyjętych w określonej grupie rówieśniczej.

Zdolność orientowania się wzrasta wraz z wiekiem. Ważne, aby było ono adekwatne do rzeczywistości, szczególnie, że „postrzeganie samego siebie zależne jest od [...] opinii społecznej”²⁴. Poznając świat, jednostka przypisuje wartość wszystkim jego elementom, a także sobie w odniesieniu do tworzonego przez te elementy kontekstu. Wartościowanie jest czynnością wtórną

²³A. LEWICKI, *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, Warszawa 1960, s. 67.

²⁴M. JOHN (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Wrocław 1987, s. 22.

w stosunku do poznania, stąd też można dokonać rozróżnienia: orientacji wartościującej i orientacji poznawczej. Orientacja poznawcza kładzie nacisk na poznawcze funkcjonowanie człowieka. Obejmuje takie czynności jak: poznanie, myślenie, rozumowanie, interpretowanie.

Orientacja wartościująca

Ściśle wiąże się ona z pojęciem wartości, przyjmując za wartość: „typ przekonania centralnie umieszczonego w ogólnym systemie przekonań jednostki o tym, jak powinna lub nie powinna postępować lub o pewnym stanie docelowym, wartym lub niewartym osiągnięcia”²⁵. Przekonania, o których mowa w tej definicji kształtują się na podstawie poznania, a więc orientacji poznawczej człowieka. Są efektem wyboru przez jednostkę z otaczającej rzeczywistości tego, co dla niej ważne, cenne; tego, co chciałaby posiadać lub osiągnąć. W pewnym momencie życia każdy człowiek powinien zacząć samodzielnie poszukiwać i określać, niezależnie od innych ludzi, co ma dla niego wartość. „Kształtowanie się wiedzy czy poglądów, a także ich funkcjonowanie, zależy od dopływu informacji z otoczenia [...]”, jednak: „to, co człowiek już wie i jakie ma w danym momencie poglądy czy plany działania, wpływa na odbiór bodźców i ich zrozumienie”²⁶.

W literaturze naukowej pojęcia „orientacja na wartości” i „orientacja wartościująca” występują zamiennie. Pojęcie orientacja wartościująca wprowadzane bywa też z ogólnej definicji orientacji, za którą uznaje się „stałe, spójne wewnętrznie poglądy i przekonania na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki, najczęściej definiowane jako cele życiowe i środki ich realizacji”²⁷.

Orientacja życiowa

Orientacja życiowa jest to „szczególny typ orientacji wartościującej. Zbiór wartości odpowiadających orientacji wartościującej bywa szerszy i sugeruje się, że bardziej odzwierciedla stan świadomości badanych”²⁸. Treść orientacji życiowej jest zależna od tego czy i na ile dana jednostka zastanawia się nad swoim przyszłym życiem oraz jaki chce nadać mu kierunek?

Ten typ orientacji ujmowany też bywa jako „cele życiowe i środki ich realizacji”²⁹. Formułowanie celów życiowych przez człowieka wiąże się z wyborem wartości. Termin „orientacja życiowa” może być więc wykorzystywany,

²⁵M. MISZTAŁ, *Pojęcia wartości w socjologii*, Warszawa 1980, s. 85.

²⁶T. TOMASZEWSKI, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1976, s. 524.

²⁷B. OLSZAK-KRZYŻANOWSKA, *Młodzież wobec nowych wyzwań*, Zielona Góra 1992, s. 38.

²⁸*Ibidem*.

²⁹T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 22.

podobnie jak „orientacja wartościująca”, w badaniach nad nimi. Zbiór wartości wchodzących w skład orientacji życiowej jest jednak węższy od zbioru wartości stanowiących przedmiot orientacji wartościującej. „Orientacje wartościujące bardziej odzwierciedlają stan świadomości badanych, a orientacje życiowe mają ściślejszy związek z działaniem”³⁰. Potrzeba nadawania kierunku swojemu działaniu pojawia się dopiero w okresie dorastania. Decyzja o wyznacznikach tego działania powinna być świadoma i przemyślana. Nie mając aksjologicznej podstawy młodzi ludzie często orientują się na antywartości, te nieakceptowane, odrzucane czy szkodliwe społecznie.

Każdy człowiek odbiera świat według własnych kryteriów. Dokonuje selekcji wartości. Jednak nie wszystkie z nich stanowią podstawę do tworzenia orientacji życiowej. Jednostka dostosowuje wartości do swych potrzeb, a na ich bazie tworzy aspiracje. Potrzeby warunkują rozwój osobowości oraz regulację stosunków na linii jednostka-otoczenie. Najbardziej dojrzałą formą wyrażenia celów życiowych jest plan, czyli „system celów do których jednostka zmierza w swym działaniu oraz zasady ogólne ich realizowania”³¹. Jednostka, chcąc sformułować swój plan życiowy, musi najpierw poznać świat, dokonać wyboru wartości, określić swoje aspiracje, a następnie odnieść je do swoich własnych możliwości i warunków zewnętrznych. W ten sposób dochodzi do powstania orientacji życiowej, a w efekcie planu życiowego. W porównaniu z orientacją życiową „plan życiowy jest bardziej skonkretyzowanym obrazem własnego życia, koncepcją życia nie tylko przez jednostkę preferowaną, ale także wybraną do realizacji”³². Orientacje życiowe pozwalają więc rekonstruować ludzkie wartościowanie, są względnie stałe, pozostają w określonych relacjach do społeczno-kulturowych wzorów życia, a ich skutki widoczne są w planach życiowych jednostki.

„Potrzeby związane z właściwością każdego żywego organizmu, polegająca [...] na tym, że zachowanie równowagi zewnętrznej, tzn. trafne reagowanie na określone zmiany w środowisku jest [...] możliwe jedynie pod warunkiem dysponowania wiedzą o wartości jaką przedstawiają dla niego poszczególne elementy [...] środowiska”³³. Z pewnością zaspokojenie potrzeb fizjologicznych „[...] staje się raczej punktem wyjścia i powstawania tzw. potrzeb wyższych”³⁴. Człowiek, aby istnieć w wielce złożonej rzeczywistości, „musi orientować się w otoczeniu, inaczej nie mógłby utrzymać się

³⁰ *Ibidem.*

³¹ W. SZEWCZUK, *op. cit.*, s. 391.

³² T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *op. cit.*, s. 34.

³³ K. OBUCHOWSKI, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 139.

³⁴ B. SUCHODOLSKI, *Kim jest człowiek*, Warszawa 1980, s. 263.

przy życiu”³⁵. Orientacja stanowi niezbywalną potrzebę każdego człowieka.

Paradoksem egzystencji jest istnienie dwóch sprzecznych dążeń ludzi: *być sobą* i *być w świecie*. Zauważa to B. Suchodolski, który twierdzi, iż „człowiek pragnie żyć w świecie i [...] żyć w sobie. Chce widzieć siebie potwierdzonego w kształtach rzeczywistości i chce widzieć rzeczywistość jako wewnętrzną prawdę własnego życia, [...] chce coś znaczyć, ale równocześnie chce być sobą”³⁶. Aby nabrać znaczenia w oczach innych, człowiek nie powinien podporządkowywać swojego życia ich koncepcjom i życzeniom. Musi odnaleźć sens własnego bytu. Istotą potrzeby sensu życia jest zrozumienie sensu swojego działania, niezależnie od pozycji wśród ludzi, ale za to w ramach własnej dalekosiężnej strategii życia”³⁷. Zrozumienie takie pozwala na tworzenie związków między ludźmi niezależnie od wzajemnych ocen emocjonalnych.

Podsumowując istotę orientacji należy zauważyć dwie płaszczyzny jej ujmowania. Pierwsza z nich wiąże się z formowaniem orientacji życiowej na skutek orientacji w otoczeniu i procesie wartościowania przeprowadzonego przez jednostkę. W drugim ujęciu orientacja uznana jest za potrzebę człowieka i dotyczy poznawania przez niego świata, nawiązywania kontaktów emocjonalnych i poszukiwania sensu życia.

³⁵K. OBUCHOWSKI, *op. cit.*, s. 149.

³⁶B. SUCHODOLSKI, *op. cit.*, s. 272.

³⁷K. OBUCHOWSKI, *op. cit.*, s. 202.

Bożena Olszak-Krzyżanowska

ADOLESCENTS AND THE PROCESS OF ADAPTING TO THE ENVIRONMENT

Abstract

This work is concerned with the complicated process of building young people's relations with the surrounding world. Analyzing this process, I tried to show possibly many factors influencing adolescents' assimilation and adaptation processes in relation to the living space. These include personality, identity, and orientation. I also present the constructed typology of people who are focused on themselves as well as those who are concentrated on and oriented towards others. During the process of constructing this typology, I took into account the type of personalities, interactions, relations to social norms, life orientation, and the feeling of identity.

Elżbieta Turska*

MŁODZIEŻ AKADEMICKA WOBEC REFLEKSJI NAD TOŻSAMOŚCIĄ

Czy współczesna młodzież akademicka odczuwa potrzebę zatrzymania się i refleksji nad własną tożsamością? Czy zadawanie sobie fundamentalnych pytań dotyczących własnej osoby pozostaje w zgodzie z charakterem czasów, w których przyszło nam żyć? Czy okres studiów to tylko zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności czy także szansa rozwoju osobowego oraz świadomego poszukiwania odpowiedzi na pytania tożsamościowe?

Budowanie tożsamości młodych ludzi nieodłącznie związane jest z procesami zmian społecznych zarówno o charakterze lokalnym, jak i globalnym, a kondycja współczesnego człowieka i zarazem jego tożsamości zależy od kondycji świata, relacji, w które uwikłana jest każda osoba. Jednym ze współczesnych trendów kulturowych jest nawyk i konieczność życia w natychmiastowości, gwałtowne „przyspieszenie tempa zmian”, pogoń za czasem i przestrzenią. W kulturze typu „instant” natychmiastowość i szybkość dotyczą nie tylko produktów materialnych, ale także relacji z innymi ludźmi i, co ważne, także relacji z samym sobą. Pośpiech, gonitwa i brak czasu są zaprzeczeniem tego, co istotne dla budowania tożsamości, to znaczy – samoświadomości, autorefleksji i podejmowania trudu codziennej pracy nad budowaniem i rozwijaniem swojego „ja”. Jak zauważa Z. Bauman, tożsamość jest zadaniem do wykonania, przed jakim nie ma ucieczki. Nie można jej dostać w prezencie, ale trzeba podjąć wysiłek konstruowania jej¹. Natomiast konsekwencją dążenia do natychmiastowości i łatwości w jej tworzeniu jest „tożsamość typu instant” – czyli płynna i niestabilna pop-tożsamość. Jak stwierdza Z. Melosik, tożsamość ta oparta jest na szybkim poszukiwaniu nowości, wrażeń i przyjemności. Pop-tożsamość to szafa z wieloma ubraniami, w różnym stylu i na różną okazję, do której można sięgnąć i wybrać to,

*Elżbieta Turska – dr, adiunkt w Zakładzie Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Absolwentka Szkoły Kontaktów Interpersonalnych oraz Studium Treningu Grupowego. W działalności dydaktycznej koncentruje się na rozwijaniu umiejętności interpersonalnych oraz kompetencji metodycznych przyszłych pedagogów. Obszarem jej zainteresowań naukowych jest analiza czynników kształtujących tożsamość młodych ludzi.

¹Z. BAUMAN, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

na co mamy w danej chwili ochotę². Z całą pewnością taki sposób konstruowania tożsamości jest najprostszy, jednak rezultatem jest płynność, brak stabilności i pewności powstałego konstruktów osobowego.

Tworzenie swej tożsamości może przybrać postać uproszczoną, gdy młody człowiek sięga po gotowe wzorce zachowań, swojego wyglądu i pomysłu na życie. Jednak przy nadmiarze wzorców i reklamowanych postaw dokonywany wybór okazuje się paradoksalnie jeszcze trudniejszy, a czasami wręcz niemożliwy. W takiej sytuacji pojawia się pytanie, czy może jednak lepiej „sporządzić swój „psychospołeczny” autoportret w oparciu o własną koncepcję świata, człowieka i siebie jako człowieka w tym świecie niż znaleźć coś gotowego”³. Zdaniem cytowanego powyżej autora podmiotowość człowieka-osoby opiera się na godności istoty ludzkiej. Natomiast godność człowieka określa prawo do samodzielnego wyznaczania swojej roli społecznej, własnej akceptacji zasad moralnych oraz osobistego określania sensu swojego życia. Nowy indywidualizm, jako skutek rewolucji podmiotów, stał się modelem powszechnym. Jego istotnym elementem jest poczucie indywidualnej odpowiedzialności za losy świata, bez ograniczania się tylko do spełniania swoich własnych potrzeb. Bez wysiłku odkrywania zarówno swej odpowiedzialności, jak i twórczego potencjału do kreowania własnego życia, człowiek nie ma szans na osiągnięcie statusu podmiotu. W najlepszym wypadku może stać się „świadomym siebie przedmiotem”. Wówczas pozostają mu dwie możliwości: może stać się fragmentem sytuacji lub uzależnić się od jakiegoś narzuconego zestawu wartości. W obu przypadkach człowiek skazuje siebie na apatię moralną, depresję, agresję, przez co staje się jeszcze bardziej „nieświadomym siebie przedmiotem”⁴. Nie jest podmiotem nawet człowiek wysoce intelektualnie rozwinięty, którego cele wynikają z przypisanej mu roli. Przestanie funkcjonować jako człowiek-przedmiot, gdy zdobędzie się na określenie własnej specyfiki jako osoby oraz dokona podporządkowania swoich celów wynikom tego samookreślenia i zacznie je realizować jako spełnianie siebie⁵.

Stawanie się kimś, kto jest świadom swojej własnej tożsamości, to jedyna droga autentycznego rozwoju, który rozpoczyna się w dzieciństwie i trwa przez całe życie. „Doświadczenie samego siebie jest przy tym za-

²Z. MELOSIK, *Kultura „instant” – paradoksy pop-tożsamości*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2000, numer specjalny.

³K. OBUCHOWSKI, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. KOZIELECKI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 142.

⁴K. OBUCHOWSKI, *op. cit.*, s. 132-143.

⁵K. OBUCHOWSKI, *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.

wsze doświadczeniem pewnej całości – całości, która myśli, czuje, ma intuicję i działa zarazem; całości obdarowanej swoistym centrum, które widzi i uświadamia sobie te różne "strony" samego siebie"⁶. Być sobą, rozwijać swą tożsamość, aktualizować swe potencjalności może tylko ten, kto nauczy się kochać siebie samego. Poszanowanie własnej integralności i wyjątkowości, miłość i zrozumienie własnego ja, daje zdolność człowiekowi do szacunku, miłości i zrozumienia innego człowieka⁷.

Badana przeze mnie młodzież akademicka to grupa przyszłych pedagogów (364 osoby). Pedagodzy i nauczyciele należą do grona osób, które mogą i powinny wspierać kształtowanie tożsamości młodych ludzi. W kontekście wywierania wpływu na rozwój swych podopiecznych (w tym rozwój ich tożsamości) istotne jest, aby studenci, chcący podjąć się działań wychowawczych, sami doceniali znaczenie i dokonywali refleksji nad swoją tożsamością.

W najbardziej potocznym rozumieniu studia powinny służyć przede wszystkim zdobywaniu wiadomości. We współczesnym świecie głównym czynnikiem determinującym rozwój stała się właśnie wiedza. Czy jednak sama wiedza wystarcza, aby stawać się w pełni człowiekiem? Jak zauważa E. Dybowska „[...] czas studiów to swoistego rodzaju przygoda odkrywania innego wymiaru życia, poszukiwania najważniejszych wartości lub utwierdzenia się w już wyznawanych, integrowania wielości i różnorodności, które się pojawiają”⁸. Studiowanie może służyć nie tylko rozwojowi intelektualnemu, ale sprzyja także budowaniu relacji interpersonalnych, rozwojowi w sferze duchowej i psychicznej, to okres zdobywania i rozwijania samodzielności w życiu codziennym i w nauce. Należy podkreślić, że czas studiów to zarówno okres bardzo dużych możliwości intelektualnych jednostki, jakich nie będzie już miała w trakcie dalszego życia, jak i „okres doniosłych przemian osobowości. Doniosłych – bowiem dotyczą one głównie tych dyspozycji, które ukierunkowują zachowania i decydują o jakości ludzkiego życia”⁹. Zatem młodzież akademicka podczas studiów ma możliwość poznawania siebie, świata i swojego miejsca w świecie. Kształtuje swój stosunek do życia, zawodu i innych ludzi. Jest to także czas precyzowania planów i aspiracji życiowych oraz przyjmowania ról społecznych, zawodowych i rodzinnych,

⁶M. MALICKA, *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 158.

⁷E. FROMM, *Niech się stanie człowiek*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1994, s. 108.

⁸E. DYBOWSKA, *Integralny rozwój studenta*, [w:] *Jakość życia studentów*, red. A. RUMIŃSKI, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 82.

⁹K. JASKOT, *Wychowanie w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1984, s. 14.

które charakteryzują dorosłego człowieka¹⁰.

Należy podkreślić, iż przyszli pedagodzy w sposób szczególny powinni wykorzystać czas studiów na ukształtowanie nawyku nieustannego dokonywania refleksji nad własną osobą, w tym także nad wybraną drogą zawodową. Dla efektywnego wykonywania pracy pedagogicznej, poza kompetencjami metodycznymi i merytorycznymi, bardzo istotne jest zrozumienie tego, kim się jest i kim mogłoby się być w stosunku do innych.

Zatem pojawia się pytanie, jakie znaczenie przypisuje badana młodzież akademicka świadomości własnej tożsamości, czy ważne jest, aby współczesnemu człowiekowi towarzyszyła refleksja nad jego życiem, nad tym kim jest i po co żyje?

Tabela 1

Znaczenie świadomości własnej tożsamości dla współczesnego człowieka w opinii respondentów

Znaczenie świadomości własnej tożsamości dla współczesnego człowieka	N(364)	%
Człowiek określając swoją tożsamość wie do czego dąży i jest w pełni człowiekiem	153	42,03
Refleksja nad sobą jest bardzo ważna i potrzebna w naszych czasach	140	38,46
Cały czas człowiek współczesny szuka odpowiedzi na pytanie, kim jest i trudno jest ją znaleźć	42	11,54
Współczesny człowiek nie ma czasu, aby zastanawiać się nad tym, kim jest	12	3,30
Tylko czasami ludzie zastanawiają się nad tym, kim są	11	3,02
Bez refleksji nad sobą można całkiem dobrze żyć, ona nie jest do niczego potrzebna	2	0,55

W opinii zdecydowanej większości respondentów refleksja nad własną tożsamością jest niezwykle istotna i potrzebna współczesnemu człowiekowi. Staje się ona wyznacznikiem pełni osobowego rozwoju. Dzięki świadomemu kształtowaniu tożsamości jednostka sama nadaje znaczenie swojemu istnieniu i wyznacza kierunek własnego rozwoju. Część badanej młodzieży akademickiej (11,54%) położyła szczególny nacisk na to, iż określenie własnej tożsamości jest zadaniem, które wymaga wysiłku, pokonywania trudności.

¹⁰R. KWIECIŃSKA, *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, s. 17.

Zachowanie własnej tożsamości wiąże się z wieloma zmaganiem, działaniami samopodtrzymującymi. Zdaniem J. Tischnera rezultat tych działań, czyli doświadczenie własnego *ja*, staje się dla konkretnego człowieka swoją wartością. Przeżywa on wówczas siebie jako szczególną wartość i staje się tym samym zdolny do doświadczenia innych wartości¹¹. Niewielki odsetek przyszłych pedagogów (3,30%) uznał, że dla współczesnego człowieka problemem utrudniającym autorefleksję jest brak wolnego czasu. Można zadać sobie pytanie, czy brak czasu i nadmiar obowiązków nie jest w swej istocie sposobem na ucieczkę przed jednym z najtrudniejszych pytań? Natomiast najmniejsza część respondentów (0,55%) stwierdziła, że współczesnemu człowiekowi nie jest potrzebna świadomość własnej tożsamości. Bez takiej refleksji można „całkiem dobrze żyć”. Niewątpliwie można żyć bez odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, bez rozwoju osobowego, bez poszukiwania swojej prawdy i sensu życia. Jak zauważa E. Fromm, część ludzi zaniedbuje i gubi dziś swą tożsamość, nie tylko dlatego, że boi się wolności i woli przybierać barwy ochronne, ale też z tego względu, że zachowanie tożsamości przestało się opłacać. Traktując siebie jak towar, który trzeba dobrze sprzedać, przestają interesować się własnym życiem i szczęściem. Wystarczy wiedzieć, jakiego rodzaju osobowość jest wysoko „notowana” na rynku i umieć się sprzedać¹². Optymizm budzi jednak fakt, iż tak nihilistyczny obraz współczesnego człowieka postrzega niewielki odsetek młodzieży akademickiej.

Zastanowienie i refleksja nad swoją tożsamością może być elementem codziennego życia, praktykowanym w formie np. medytacji lub poprzez inne metody rozwoju osobowego. Często jednak dopiero określone sytuacje lub wydarzenia wyjątkowe skłaniają człowieka do zatrzymania w biegu spraw, spojrzenia na swe życie i zadania fundamentalnego pytania „kim jestem?”. Zdaniem znaczącej części badanych studentów (70,33%) do takiej refleksji skłaniają ich z reguły poniesione porażki i niepowodzenia. Powstający dysonans pomiędzy aspiracjami czy postawionymi sobie celami a rzeczywistym ich spełnieniem może zwiększać koncentrację na sobie lub wywoływać skrajnie odmienny efekt ucieczki przed samopoznaniem. Doznana porażka zwiększa świadomość różnicy pomiędzy osiągniętym rezultatem a założonym planem. Wywołuje to lęk i frustrację, a jednostka, unikając konfrontacji z sobą, skupia uwagę na zjawiskach zewnętrznych¹³. Przy czym, jak wskazuje w dalszych rozważaniach J. Koziński, dane na ten temat są sprzeczne.

¹¹J. TISCHNER, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1975, s. 168.

¹²E. FROMM, *op. cit.*, s. 63-64.

¹³J. KOZIŃSKI, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986, s. 333.

I tak właśnie, zdaniem badanej przeze mnie młodzieży akademickiej, pojawienie się niepowodzeń nie prowokuje badanych do ucieczki przed samym sobą, ale sprzyja refleksji i służy rozwojowi.

Dla ponad połowy (54,12%) respondentów momentem skłaniającym do przyjrzenia się swojemu życiu i sobie jest śmierć lub poważna choroba bliskiej osoby. Sytuacje te nazywane w literaturze krytycznymi wydarzeniami życiowymi mogą podważyć – przynajmniej na jakiś czas – poczucie sensu własnego życia. Trudne i bolesne doświadczenia są wpisane w nasze życie. Cierpienie pozwala nam odkryć prawdę o sobie, o własnej kondycji. Dzięki niemu odkrywamy swą jedyność i niepowtarzalność, bo nikt inny nie jest w stanie cierpieć za nas i wiedzieć, co czujemy. „Ale cierpienie jest zarazem czymś, czego nie wybieramy i przed czym nie możemy w żaden sposób uciec. Jest więc czymś, co nas determinuje i wyznacza granice naszej tożsamości; czymś, co określa zarówno nasz sposób widzenia świata, relacje ze światem, jak i nasze zaangażowanie w świat.”¹⁴ Jak zauważa P. Ricoeur, cierpienie w paradoksalny sposób wzmacnia nas w naszym poczuciu istnienia, w istnieniu do żywego¹⁵. Cierpienie pozwala zatem poznać siebie, zbudować swój autoportret oparty o sposób reakcji na konkretne, doświadczane sytuacje życiowe.

W przypadku 71,16% respondentów refleksja nad własną tożsamością wiąże się z podejmowaniem ważnych życiowych decyzji. Decyzje te odnoszą się najczęściej do określania celów życiowych, wyznaczania zadań, które nadają sens życiu. Wybór swojej życiowej drogi i jej samodzielne wytyczenie to wyraz zarówno podmiotowości, jak i godności człowieka. Zatem zastanowienie nad własną tożsamością przy podejmowaniu ważnych życiowych decyzji wydaje się oczywistą koniecznością dla zdecydowanej większości badanych studentów.

Dla rozwoju osobowego stymulujące są także w opinii respondentów: chwile „zatrzymania”, relaksu, kiedy można przystanąć w myślach nad własnym życiem (27,20%), spotkania i rozmowy z innymi ludźmi (25,82%) oraz zdobywanie wiedzy, poszerzanie horyzontów intelektualnych (11,81%).

Jedno z postawionych na początku artykułu pytań dotyczyło znaczenia okresu studiów w rozwijaniu tożsamości młodych ludzi. W opinii znacznej części badanych przyszłych pedagogów (37,36%) w programie studiów znajdują się zajęcia, które skłaniają do refleksji nad sobą i dają możliwość rozwoju osobowego. Zdaniem ponad jednej trzeciej respondentów (34,34%) uczelnia oferuje zajęcia, które rozwijają tożsamość, ale jest ich zdecydowanie za mało. Natomiast według blisko jednej czwartej badanych (22,53%)

¹⁴M. MALICKA, *op. cit.*, s. 146.

¹⁵P. RICOEUR, *Filozofia osoby*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992, s. 56.

w programie studiów brakuje zajęć, które pogłębiałyby refleksję nad własną osobą.

Interesującym wydaje się fakt, że studenci tego samego kierunku studiów w tak odmienny sposób spostrzegają możliwości rozwijania własnej tożsamości w toku studiowania. Ze strony uczelni niewątpliwie istotna jest oferta programowa studiów, jak i jakość relacji nauczycieli akademickich ze swymi podopiecznymi. Zarówno przekazywanie wiedzy, jak i podejmowanie dojrzałego dialogu, stawianie często trudnych, skłaniających do refleksji pytań to istotne zdania dla pracowników dydaktycznych, którzy mogą pomóc młodemu człowiekowi w odnalezieniu radości szukania i odwagi eksperymentowania w kształtowaniu tożsamości.

Natomiast ze strony młodzieży akademickiej niezbędna jest otwartość, chęć oraz gotowość do podjęcia trudu poznawania siebie i dokonywania pogłębionej refleksji nad własną tożsamością. Podjęcie tego wyzwania pozwala studentowi na pozostanie człowiekiem poszukującym, dążącym do poznania prawdy.

W tym miejscu pragnę podkreślić za E. Dybowską, iż „[...] refleksja nie powinna być "fotelem do filozofowania", lecz ma prowadzić do działania, które staje się docelowym punktem w integralnym rozwoju człowieka, zgodnym z tym, czego się doświadczyło i nad czym poczyniono refleksję”¹⁶.

Elżbieta Turska

UNIVERSITY STUDENTS ON THEIR IDENTITY REFLECTIONS

Abstract

For university students, studying is not only the time of gaining knowledge and skills, but also an opportunity to develop one's own personality. It is also the time to search for answers to identity questions. To be effective in an educator's work, apart from subject and methodological competence, it is very important to grasp who we are and to form a habit of continually reflecting upon oneself. The studied future educators appreciate the importance of reflecting on their own identity and see its profound sense.

¹⁶E. DYBOWSKA, *op. cit.*, s. 90.

Elżbieta Papiór*, Martyna Roszkowska**

ZAUFANIE MŁODZIEŻY LICEALNEJ DO INSTYTUCJI

W literaturze socjologicznej wyrażane są poglądy, że kluczem do sprawnej demokracji jest budowanie społecznego kapitału. Odnosi się on do takich cech organizacji społeczeństwa jak zaufanie, normy społeczne, powiązania i sieci, obywatelskie zaangażowanie. Mogą one zwiększyć sprawność społeczeństwa i ułatwić skoordynowane działania w jego obrębie. Zasadniczym składnikiem kapitału społecznego jest zaufanie społeczne¹. Zdaniem F. Fukuyamy poziom zaufania istniejący w społeczeństwach wzmacnia ich dobrobyt i możliwości konkurowania z innymi².

Znawcy przedmiotu wymieniają funkcje, jakie pełni zazwyczaj kultura zaufania. Należą do nich: 1) wyzwianie i mobilizowanie ludzkiego działania, uwalniające kreatywną, swobodną, innowacyjną, przedsiębiorczą aktywność; 2) wzmacnianie prospołeczności, zachęcanie do zaangażowania w różne stowarzyszenia i w ten sposób wzbogacanie sieci międzyludzkich więzi, rozszerzanie pola interakcji i pozwalanie na większą zażyłość kontaktów interpersonalnych. E. Durkheim określił tę funkcję jako „gęstość moralną”, a współcześni autorzy opisują ją jako „kapitał społeczny”, „spontanyczną prospołeczność” lub „obywatelskie zaangażowanie”; 3) wzmacnianie tolerancji i akceptacji obcych, umożliwianie rozpoznawania różnic kulturowych; 4) wzmacnianie więzi jednostki ze wspólnotą (rodziną, narodem, Kościołem

***Elżbieta Papiór** – dr, adiunkt w Zakładzie Metodologii Badań Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje wokół problemu socjalizacji młodzieży małego oraz średniego miasta na pograniczu zachodniej Polski. Była członkiem zespołu naukowego, który realizował międzynarodowe programy panelowych badań empirycznych młodzieży małego miasta po rozpoczęciu procesu przemian ustrojowych w Europie Środkowej i Wschodniej i po zjednoczeniu Niemiec oraz socjalizacji młodzieży gimnazjalnej miasta średniego.

****Martyna Roszkowska** – dr, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. W swoich zainteresowaniach naukowo-badawczych skupia się na problematyce młodzieży, socjologii rodziny i edukacji. W sposób szczególny interesuje się edukacją europejską i socjalizacją polityczną młodzieży.

¹Por.: R. D. PUTNAM, *Demokracja w działaniu*, tłum. J. Szacki, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1995, s. 258-265.

²F. FUKUYAMA, *Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity*, New York 1995; [za:] P. SZTOMPKA, *Zaufanie, nieufność i dwa paradoksy demokracji*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. SZTOMPKA, M. KUCI, Kraków 2007.

itp.), przyczynianie się do wzmocnienia poczucia tożsamości i wytwarzanie silnej solidarności zbiorowej, prowadzącej do współpracy i wzajemnej pomocy³.

W demokracji ważne jest, by współobywatele obdarzali zaufaniem nie tylko siebie, ale także demokratyczne instytucje polityczne i społeczne związane z władzą wykonawczą (rząd, policja, wojsko), ustawodawczą (parlament), sądowniczą (prokuratura, sądy, trybunał konstytucyjny) oraz partie polityczne. Zaufanie obywateli do tych instytucji jest wyrazem aprobaty ich właściwego funkcjonowania, właściwej proporcji w podziale władzy i jest dowodem określonego stopnia kultury politycznej społeczeństwa pretendującego do miana obywatelskiego⁴.

Badania nad młodzieżą polską wskazują, że młodzi ludzie mają dość krytyczny ogląd rzeczywistości społeczno-politycznej. W świetle wyników badań przeprowadzonych w latach 1998-2000 pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Oceniania Osiągnięć Edukacyjnych, dotyczących orientacji w życiu społeczno-politycznym i akceptacji instytucji demokratycznych, najwięcej nastolatków i to zarówno wśród czternasto-, jak i siedemnastolatków, ufało w tamtym czasie swoim rządom w Danii, w Szwajcarii, najmniej w Słowenii i Rosji. Młodzież polska znalazła się poniżej średniej. W rankingu instytucji cieszących się zaufaniem na dole listy znalazły się, bez względu na miejsce zamieszkania młodzieży, instytucje władzy: parlament, rząd, partie polityczne⁵. Międzynarodowe badania są o tyle ciekawe, że pozwalają spojrzeć na młodzież w sposób bardziej obiektywny, na szerszym tle porównawczym, w kontekście wyników zgromadzonych poza granicami kraju. Podobnych danych dostarczają nam badania wykonane na gruncie lokalnym (zob. np. CBOS 1994, CBOS 2004; Grabowska 1999; Roszkowska 2005 i in.)⁶. Młodzież generalnie jawi się w nich jako zniechęcona do polityki i przejawiająca niskie zaufanie do instytucji, które stanowią kluczowe elementy demokratycznego ładu politycznego.

³P. SZTOMPKA, *Zaufanie, nieufność i dwa paradosy demokracji*, [w:] *Socjologia...*, *op. cit.*, s. 400.

⁴W. BOKAJŁO, *Spółeczeństwo obywatelskie: sfera publiczna jako problem teorii demokracji*, [w:] *Spółeczeństwo obywatelskie*, red. W. BOKAJŁO, K. DZIUBKA, Wyd. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2001.

⁵OSIAG, Rok 2005. *Młodzi Polacy jako obywatele (analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych)*, oprac. G. GÓRNY i In., Instytut III Rzeczypospolitej. Ośrodek Studiów i Analiz Gospodarczych, Gdańsk-Warszawa 2002.

⁶CBOS, *Młodzież o polityce*, sierpień Warszawa 1994; M. GRABOWSKA, *Poza polityką i demokracją*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. KOSEŁA, wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1999; CBOS, *Raport: Opinie i diagnozy nr 2. Młodzież 2003*, Warszawa 2004; M. ROSZKOWSKA, *Postawy młodzieży Szkolnych Klubów Europejskich wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005.

W artykule prezentujemy wyniki badań, które zostały przeprowadzone w 2006 roku wśród uczniów klas maturalnych. Ukazujemy stosunek młodych, wchodzących w życie ludzi do instytucji społeczno-politycznych oraz różnice w postrzeganiu tych instytucji przez młodzież uczącą się w „elitarnych” zielonogórskich liceach i uczniów z innych szkół ogólnokształcących. Na podstawie posiadanej wiedzy zakładamy, że młodzież ucząca się w liceach elitarnych częściej przejawia postawy prodemokratyczne niż młodzież z pozostałych liceów, a to może się wiązać z większym zaufaniem do instytucji społeczno-politycznych.

„Elitarność” szkół została określona przez autorki na podstawie ogólnopolskiego rankingu szkół ponadgimnazjalnych, dokonanego w oparciu o osiągnięcia przez uczniów wyniki w nauce. Ranking został zamieszczony na łamach „Rzeczpospolitej” w styczniu 2007 r. Spośród zielonogórskich szkół średnich znaczące miejsca zajęły dwa licea: I LO im. E. Dembowskiego oraz V LO im. K. Kieślowskiego. W województwie lubuskim zajęły odpowiednio miejsca drugie i szóste, natomiast w Zielonej Górze osiągnęły dwie czołowe pozycje.

Kapituła Ogólnopolskiego Rankingu Szkół Ponadgimnazjalnych 2007 jako kryterium wyboru najlepszych brała pod uwagę sukcesy uczniów w trzydziestu ogólnopolskich olimpiadach przedmiotowych. W rankingu znalazły się szkoły, które miały co najmniej dwóch laureatów lub finalistów, przy czym laureaci byli punktowani podwójnie w stosunku do finalistów. Aby uniknąć premiowania dużych szkół uwzględniono także liczbę uczniów w szkole (Rzeczpospolita 2007)⁷.

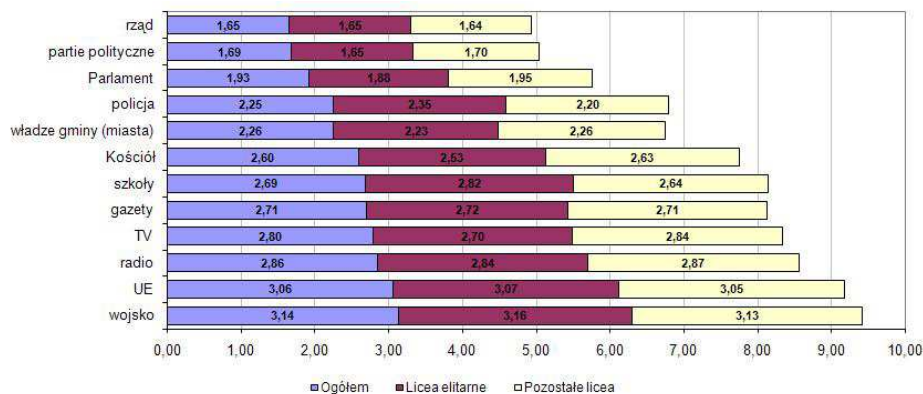
Badaniami objęto 628 uczniów, z tego 181 to uczniowie liceów elitarnych i 447 pozostałych liceów. Większość stanowiły dziewczęta – 65,2%, chłopców było 34,8%. W liceach elitarnych i pozostałych odsetki dziewcząt (68,0%:64,2%) i chłopców (32,0%:35,8%) były zbliżone.

Wśród rodziców maturzystów obu kategorii liceów występują znaczące dysproporcje w wykształceniu. Ponad połowa matek (55,6%) i ojców (53,6%) uczniów liceów elitarnych legitymuje się wykształceniem wyższym. Natomiast wśród rodziców uczniów pozostałych liceów wyższe wykształcenie posiada mniej niż jedna trzecia (matki – 31,8%; ojcowie – 28,8%). Wśród matek uczniów liceów elitarnych osób z niskim wykształceniem (podstawowe i zawodowe) jest ponad dwukrotnie mniej (4,4%) niż wśród matek uczniów z pozostałych szkół (10,4%). Podobną prawidłowość można zauwa-

⁷Liczbę punktów rankingowych obliczono w oparciu o wzór: $W=(2xL+F)xO/U$, gdzie: W – punkty rankingowe; L – liczba uczniów w szkole, którzy uzyskali tytuł laureata; F – liczba uczniów w szkole, którzy uzyskali tytuł finalisty; O – liczba olimpiad, w których uczniowie uzyskali tytuły finalistów i laureatów; U – liczba uczniów danej szkoły w roku szkolnym 2005/2006.

żyć wśród ojców badanych maturzystów (licea elitarne 12,3%, pozostałe licea 28,8%). Prawie połowa licealistów to mieszkańcy Zielonej Góry (48,5%). Wśród uczniów liceów elitarnych jest nieco więcej zielonogórczan (54,2%) niż w wśród uczniów pozostałych liceów (46,1%).

Oceny zaufania badanych do instytucji dokonano w oparciu o deklaracje młodzieży odnoszące się do dwunastu instytucji politycznych i społecznych. Badani mogli określić stopień zaufania poprzez wybór jednej z następujących odpowiedzi: 1 – *nigdy*, 2 – *tylko czasami*, 3 – *przeważnie, większość czasu*, 4 – *zawsze*, 5 – *nie wiem*. Na podstawie odpowiedzi respondentów (po wyłączeniu odpowiedzi *nie wiem*) ustalono przeciętne zaufanie do poszczególnych instytucji społecznych dla ogółu badanych oraz uczniów liceów elitarnych i pozostałych liceów (wykres 1).



Wykres 1. Zaufanie do organizacji społecznych.

Wartość 1 odpowiada brakowi zaufania, a wartość 4 oznacza całkowite zaufanie. Wśród prezentowanych na wykresie instytucji nie ma takich, które zostały obdarzone przez badanych pełnym zaufaniem. Ogół respondentów największym zaufaniem obdarzył wojsko i Unię Europejską. Na kolejnych pozycjach znalazły się wiadomości w radio, TV, wiadomości w gazetach, szkoły i Kościół. W przypadku wojska i UE zaufanie przekracza wartość 3, co oznacza, że licealiści ufają im przeważnie, a zaufanie do pozostałych instytucji jest większe niż 2,5 (*2=tylko czasami*) i mniejsze niż 3. Można więc uznać, że zaufanie do tych instytucji zbliża się w mniejszym bądź większym stopniu do wartości *przeważnie, większość czasu*.

Najmniejszym zaufaniem cieszą się rząd, partie polityczne i parlament. Zaufanie do tych instytucji nie przekracza wartości 2. Wśród wyborów respondentów najczęściej było takich, które informują, iż badani tylko czasami

ufają tym instytucjom, ale także wiele wskazujących, że nie ufają im nigdy. Inne wybory pojawiały się sporadycznie. Pozwala to wnioskować, że te instytucje są postrzegane jako nie najlepiej służące społeczeństwu.

Niskie zaufanie do partii politycznych pokrywa się też z negatywnymi ocenami ich działalności. Na pytanie: „Czym, Twoim zdaniem, zajmują się przede wszystkim istniejące w Polsce partie polityczne?”, 83,7% badanych licealistów stwierdza, że „walczą o „stołki” i osobiste korzyści”. Opinie te podzielają uczniowie obu typów szkół (licea elitarne – 88,8%; pozostałe – 81,7%). Zaledwie 1,7% uczniów szkół elitarnych i 4,1% pozostałych liceów stwierdza, że partie reprezentują interesy wyborców. W swych wypowiedziach podkreślają walkę członków partii o własne interesy, intratne stanowiska, zwracają uwagę na chaos, brak zgody między partiami, brak zainteresowania losem ludzi i dobrem państwa. Oto niektóre wypowiedzi ilustrujące ten stan rzeczy:

- *Afery zaistniałe na polskiej arenie politycznej wskazują na to, iż parlamentarzyści walczą o stołki, o osobiste korzyści dla swych przywódców.*
- *A co tu uzasadniać? Wystarczy włączyć „Wiadomości” albo „Fakty” w TVN, żeby zobaczyć, co się dzieje.*
- *Brak reform, zamiast tego korupcja polityczna dla utrzymania się przy władzy.*
- *Brak relacji z wyborcami świadczy o tym, że docelowo nie zmierzą do niczego.*
- *Brak zainteresowania sprawami ludu.*
- *Brakuje jedności wśród rządzących.*
- *Cały czas się słyszy o jakiś przekrętach, rzadko dotrzymują obietnic, a wręcz zmieniają poglądy.*
- *Celem polityków są własne profity płynące z polityki.*
- *Chaos polityczny, afery polityczne, decyzje nie zawsze dobre dla ogółu obywateli.*
- *Chcą tylko dla siebie dobrze, kiedy są wybory dużo obiecują, co zrobią dla państwa, a nic nie robią.*
- *Chcą tylko jak najlepiej dla siebie, nie widać rezultatów ich pracy.*

- *Ciągle słyszy się o nowych aferach, a rząd, choć ma nieprzychylną opinię, za wszelką cenę chce się utrzymać przy władzy.*
- *I walczą o stanowiska, aby być popularnym i mieć jak najwięcej kasy, ale czasem reprezentują interesy swoich wyborców.*
- *Nie martwią się o Polskę, tylko o siebie.*
- *Panująca obecnie sytuacja w niektórych partiach jest nastawiona na osobistą korzyść, co nie znaczy, że w poprzedniej kadencji było inaczej.*
- *Panuje bałagan, nie dba się o ogół ludzi tylko o interesy partii.*
- *Panuje korupcja, ogólny chaos, wybuchają afery polityczne.*
- *Panuje totalny chaos i brat brata ustawia na stołek.*
- *Partie nie realizują w pełni programów politycznych i cechuje je hipokryzja.*

Negatywne oceny działalności partii przekładają się na późniejsze plany życiowe młodzieży. Tylko 9,4% uczniów szkół elitarnych i 8,6% z pozostałych liceów zamierza w przyszłości wstąpić do partii politycznej.

W oparciu o uzyskane oceny zaufania do poszczególnych instytucji opracowano indeks zaufania. Konstrukcję tego indeksu poprzedzono analizą czynnikową. Współczynnik KMO wyniósł 0,789. W wyniku analizy otrzymano trzy czynniki przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1

Macierz rotowanych składowych

Czy obdarzasz zaufaniem?	Składowa		
	1	2	3
Wiadomości w radio	0,884		
Wiadomości w TV	0,876		
Wiadomości w gazetach	0,811		
Parlament		0,871	
Partie polityczne		0,842	
Rząd		0,781	
Szkoły			0,624
Policję			0,621
Wojsko			0,618
Kościół			0,590
Władze Twojej gminy, miasta			0,503
Unię Europejską			0,499

Wyniki analizy czynnikowej pokazują dość klarowną strukturę. Można zauważyć, że instytucje skupione w poszczególnych czynnikach różni sposób oddziaływania na różne kategorie ludzi.

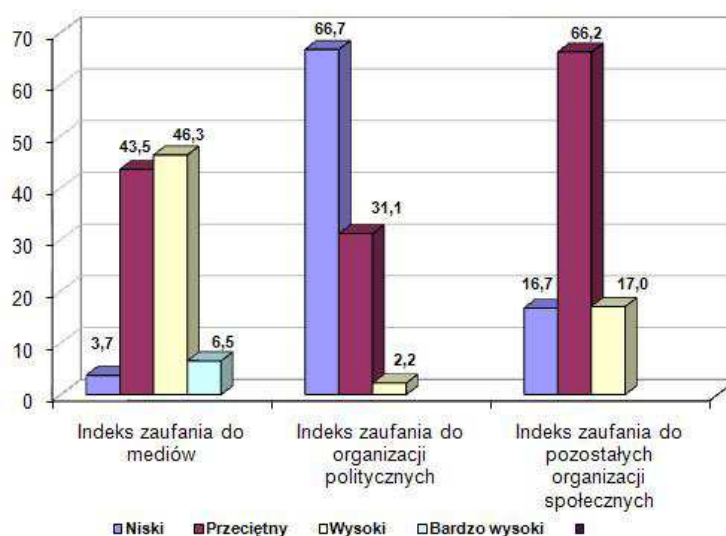
Pierwszy czynnik (główna składowa) skupił media, o które pytano badanych, a więc wiadomości w radio, TV i gazetach. Oddziałują one na różne kategorie ludzi poprzez różnorodną dziedzinę kultury. Posługują się informacją, perswazją, wpływają na emocje. Używają słowa, znaku plastycznego, muzyki. Czynnik ten nazwano „zaufaniem do mediów”.

Drugi czynnik grupuje centralne instytucje polityczne, bodaj najważniejsze dla funkcjonowania demokracji, tj. parlament, rząd, partie polityczne. Instytucje te zabezpieczają ciągłość państwa, a na kategorie ludzi oddziałują poprzez tworzenie prawa i zabezpieczenie jego przestrzegania. Czynnik ten nazwano „zaufaniem do instytucji politycznych”.

Trzeci czynnik określa zaufanie do pozostałych instytucji społecznych. Znalazły się tu takie organizacje, jak: szkoły, policja, wojsko, Kościół oraz władze gminy/miasta respondenta, Unia Europejska. Organizacje te mogą stosować różnorodne sposoby i metody oddziaływania na członków społeczeństwa i posługiwać się zróżnicowanymi środkami. Czynnik ten nazwano „zaufaniem do pozostałych instytucji społecznych”.

Słuszność dokonanego podziału wzmacnia analiza rzetelności. Współczynnik alfa Cronbacha dla poszczególnych indeksów wynosi odpowiednio:

0,831:0,805:0,656. Indeksy określają ogólny stopień aprobaty do instytucji społecznych. Powstały jako suma odpowiedzi odnoszących się do zaufania wobec instytucji, wchodzących w skład danego czynnika (indeksu). Uzyskane wyniki zostały podzielone na cztery poziomy, informujące o niskim, umiarkowanym, wysokim i bardzo wysokim zaufaniu do instytucji. Rozkład indeksów przedstawia wykres 2.



Wykres 2. Indeksy zaufania do instytucji (w procentach).

Niespełna połowa licealistów (46,3%) wykazuje wysoki poziom zaufania do mediów, a 6,5% bardzo wysoki. Znaczący jest także odsetek młodzieży (43,5%) obdarzających media przeciętnym zaufaniem. Zaledwie 3,7% przejawia brak zaufania. Respondenci z obu kategorii liceów podobnie postrzegają media i nie ma znaczących różnic w przejawianym poziomie zaufania. Analizy wyników badań pokazują też, że płeć, wykształcenie rodziców i miejsce zamieszkania nie są czynnikami różnicującymi istotnie statystycznie zaufanie do mediów. Jednak można zaobserwować pewne różnice w ocenach uczniów. Dokonane analizy wskazują na współzależność między poziomem zaufania a wykształceniem ojców. Młodzież z rodzin, w których ojciec legitymuje się wykształceniem niskim częściej deklaruje umiarkowane zaufanie do mediów, podczas gdy dzieci mające ojców ze średnim i wyższym wykształceniem częściej informują o wysokim zaufaniu.

Indeks zaufania do instytucji politycznych, takich jak parlament, partie polityczne, rząd charakteryzuje największy odsetek niskiego zaufania – 66,7%. Także i w tym przypadku młodzież z obu typów liceów jest raczej

zgodna w swych poglądach, choć nieco bardziej krytyczni są uczniowie pozostałych liceów (licea elitarne – 62,6%; pozostałe – 68,4%). Wśród uczniów szkół elitarnych jest większy odsetek tych, którzy deklarują umiarkowane zaufanie do instytucji politycznych (licea elitarne – 36,2%; pozostałe – 28,9%).

Czynnikiem różnicującym istotnie statystycznie zaufanie do wyżej wymienionych instytucji okazała się płeć. Bardziej krytyczne wobec tych organizacji są dziewczęta: 69,7% spośród nich przejawia niskie zaufanie, podczas gdy wśród chłopców takich osób jest 61,4%. Natomiast chłopcy częściej (34,8%) niż dziewczęta (29,0%) informują o umiarkowanym zaufaniu.

Indeks zaufania do pozostałych instytucji (szkoła, policja, wojsko, Kościół, władze gminy/miasta, UE) wskazuje na zdecydowaną przewagę umiarkowanego zaufania badanych (66,2%). Niski poziom zaufania nieco częściej przejawiają uczniowie pozostałych liceów (18,3%) niż szkół elitarnych (12,8%), natomiast wysokie nieco częściej uczniowie liceów elitarnych (licea elitarne – 20,6%; pozostałe – 15,6%). Stosunek do tych instytucji nie jest różnicowany przez płeć, miejsce zamieszkania i wykształcenie rodziców i dotyczy to uczniów obu typów liceów.

Jak pokazują wyniki badań spośród rozmaitych instytucji, wojsko, Unia Europejska i media cieszą się najwyższym zaufaniem młodzieży, podczas gdy najniższym – organizacje polityczne, takie jak rząd, partie polityczne, parlament. Prawidłowość ta jest charakterystyczna dla uczniów z obu typów szkół. Młodzież nie jest odosobniona w swoich poglądach. Podobnie myślą i czują dorośli. Badania już od wczesnych lat 90. ukazują powyższą tendencję. W świetle wyników Europejskiego Sondażu Społecznego Polska wyróżnia się wśród innych krajów najniższą średnią poczucia zaufania do omawianych instytucji. Dotyczy to zarówno krajów postkomunistycznych (Czechy, Słowenia), jak i demokracji zachodnich (Niemcy, Dania, Norwegia) czy krajów europejskiego południa (Hiszpania, Grecja, Portugalia). Jest to istotne zagadnienie, ponieważ zaufanie do instytucji odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu się przekonań i postaw wobec demokracji. „Demokracja jest zwykle definiowana poprzez instytucje, które ustanawiają i zabezpieczają podstawowe prawa obywateli, a więc przede wszystkim ugrupowania polityczne, parlament i wymiar sprawiedliwości. Aby demokracja mogła w ogóle się utrzymać, konieczny jest pewien poziom zgody społecznej, na „reguły demokratycznej gry”. Innymi słowy – jak piszą K. Słomczyński i K. Janicka „[...] legitymizacja – rozumiana jako zdolność systemu społecznego do podtrzymywania przekonania, że istniejące instytucje polityczne są właściwe i godne zaufania – jest niezbędnym warunkiem dobrego funkcjonowania

demokracji”⁸.

W świetle naszych wyników badań, mimo krytycznej oceny funkcjonowania instytucji politycznych, ponad 60,0% badanych maturzystów ceni jednak demokrację bardziej niż inne formy rządów. Świadczyłoby to raczej o rozczarowaniu sposobem rządzenia krajem, a nie demokracją jako taką. Częściej cenią demokrację uczniowie szkół elitarnych (66,3%) niż pozostałych liceów (59,1%). Na uwagę zasługuje fakt, że zdecydowanie częściej młodzieży z pozostałych liceów jest obojętne, w jakim systemie politycznym żyje: 16,2% młodzieży z tych szkół i jedynie 2,2% z liceów elitarnych stwierdziła, że obojętne jest im to, czy rząd jest demokratyczny czy nie-demokratyczny. Licealiści określali ustroj w różny sposób, najczęściej jednak (57,9%) posługiwali się nazewnictwem formalnym (*demokracja, demokracja parlamentarna, republika parlamentarna, republika demokratyczna, ustroj parlamentarno-gabinetowy*). Czasem używali słownictwa niemającego nic wspólnego z nazwą jakiegokolwiek ustroju (*pseudodemokracja, pół-demokratyczny, zakłamana demokracja z elementami autorytaryzmu, chaos demokratyczny, demokracja dążąca do autorytaryzmu*).

W wypowiedziach młodzieży z obu typów szkół występują znaczące różnice. Określając ustroj w Polsce uczniowie ze szkół elitarnych (62,1%) częściej niż uczniowie z pozostałych liceów (55,9%) używali nazewnictwa formalnego.

Można sądzić, że dla części licealistów demokracja w Polsce jest na tyle ułomna, że jej wady czy wypaczenia wręcz utrudniają wyraźne zdefiniowanie ustroju. Pogląd ten może wynikać ze zbyt idealistycznego widzenia ustroju demokratycznego przez uczniów, niezwykle krytycznej oceny istniejącej sytuacji bądź z pewnego zagubienia i nieumiejętności sformułowania swego sądu. Mimo to, dalsze analizy pokazują, że niezależnie od typu szkoły, uczniowie podjęliby działania zmierzające do obrony demokracji w sytuacji jej zagrożenia. Najczęściej badani z obu typów szkół w obronie demokracji zdecydowaliby się na bardziej radykalne działania: udział w manifestacjach ulicznych (licea elitarne – 62,9%; pozostałe – 62,1%) i udział w strajkach protestacyjnych (licea elitarne – 50,6%; pozostałe – 53,3%). Różnice dotyczą odsetka osób niezdecydowanych, wybierających odpowiedź *trudno powiedzieć*. Takich osób jest więcej wśród uczniów pozostałych liceów. Stanowią oni jedną trzecią badanych z tych szkół, a wśród uczniów szkół elitarnych – jedną piątą.

⁸K. SŁOMCZYŃSKI, K. JANICKA, *Strukturalne uwarunkowania postaw prodemokratycznych: analizy międzykrajowe*, [w]: *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, red. H. DOMAŃSKI, A. OSTROWSKA, P. B. SZTABIŃSKI, wyd. IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 85.

Uczniom zadano też pytanie otwarte dotyczące propozycji zmian w Polsce. Udzielone odpowiedzi wskazują na konsekwencję poglądów młodych ludzi. Najwyższy odsetek badanych (42,5%) w celu poprawienia sytuacji w Polsce zmieniłby rząd i polityków. Na drugim miejscu (18,5%) znalazły się osoby, które zmieniłyby wszystko lub prawie wszystko. Niemały odsetek respondentów (16,7%) nie potrafił bądź nie chciał udzielić odpowiedzi. Wśród nich znaczna część to osoby, dla których forma ustroju w Polsce nie ma znaczenia.

Mimo zróżnicowanego zaufania do instytucji, większość młodzieży ceni demokrację bardziej niż inne formy rządów. Oceny pozytywne częściej są wyrażane przez uczniów liceów elitarnych niż pozostałych. Wśród uczniów szkół elitarnych jest też mniej obojętnych wobec typu ustroju niż wśród uczniów pozostałych liceów. Nieco częściej też niż ich rówieśnicy z pozostałych liceów przejawiają zaufanie do instytucji takich jak parlament, partie polityczne, rząd, szkoła, policja, wojsko, Kościół, władze gminy/miasta i UE. Płeć, miejsce zamieszkania i wykształcenie rodziców w zasadzie nie różnicują poziomu zaufania młodzieży licealnej do podmiotów działających w sferze publicznej. Z pewną ostrożnością można wnosić, że środowisko rodzinne nie jest źródłem nastawienia licealistów do demokracji i jej instytucji i że są one już traktowane przez badanych (niezależnie od środowiska, z którego pochodzą) jako naturalna rzeczywistość. Być może źródłem różnic należy poszukiwać w zainteresowaniach młodzieży, w poziomie jej wiedzy i w sprzyjającym wpływie środowiska szkolnego wobec demokracji w wymiarze afektywnym, dotyczącym zaufania do podmiotów publicznych. Jak donoszą wyniki, środowisko szkół „elitarnych” sprzyja redukcji uczniów o niskim poziomie zaufania przy jednoczesnym sprzyjaniu poszerzaniu się grona młodzieży mającej umiarkowane zaufanie do instytucji.

Elżbieta Papiór, Martyna Roszkowska

**CONFIDENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN
INSTITUTIONS**

Abstract

Sociological literature expresses views that the key to efficient democracy lies in building social capital. Social trust is an essential constituent of social capital, in particular trust in political parties and political institutions associated with the executive (government, police, military), the legislative (parliament), and the judiciary (prosecutor's office, courts, constitutional tribunal) branch. According to many researchers, trust put in these institutions plays a major role in the development of beliefs and attitudes towards democracy. The article presents views and assessments on the functioning of social institutions in Poland given by secondary school graduates from Zielona Góra.

Artur Doliński*

OCENA MORALNA CZYNÓW PRZESTĘPCZYCH, POZYTYWNYCH ORAZ BUDZĄCYCH SPOŁECZNE KONTROWERSJE W PERCEPCJI MŁODZIEŻY

Codziennie odgrywamy rolę „aktora” bądź też obserwatora wydarzeń. W dobie światowego kryzysu, rozumianego bardzo szeroko, obserwujemy znaczny wzrost zachowań nacechowanych agresją i brutalnością. Codziennosc przynosi nam coraz to nowe ich formy. Wzrasta liczba przestępstw, co nie jest tylko problemem Polski. Zwiększa się coraz bardziej zasięg niektórych przestępstw, przybierają one zorganizowaną międzynarodową formę. Problemem bardzo niepokojącym jest również obniżanie się wieku osób popełniających przestępstwo, a także to, że dokonywane są one z niskich pobudek. Zabójstwo człowieka stało się przestępstwem powszednim. Do problemu globalnego urasta sprawa maltretowania dzieci oraz handel nimi. Nasilają się ruchy skrajnie prawicowe, narodowościowe. W niektórych państwach jawi się realne widmo odradzającego się faszyzmu.

Trwa ciągła dyskusja na temat nowego kształtu prawa karnego oraz konstytucji. Dyskutuje się na temat problemu granic wolności obywatelskich, za i przeciw karze śmierci, systemu sankcji za popełniane przestępstwa (od liberalnego traktowania przestępców do restrykcyjnego prawa karnego). Rozpoznaje się oczekiwania społeczne co do wysokości kar, jak również tego, co społeczeństwo uznaje za przestępstwo. Prawo tworzone bowiem w ciszy gabinetów w oderwaniu od życia i społeczeństwa może być źle przyjęte.

W dobie liberalizacji życia społecznego i dekonstrukcji kanonu zachowań, kiedy mówi się o wolności i prawa do tej wolności, na pierwszy plan wysuwają się takie czyny, które kiedyś nie budziły społecznych emocji lub przeciwnie, uznawane były za tematy tabu. Chociażby sprawa eutanazji,

***Artur Doliński** – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. W pracy doktorskiej podjął próbę analizy zachowań młodzieży w różnych sytuacjach społecznych jako transmisji wzorów rodzinnych. Poszukiwania badawcze koncentruje wokół problemów młodzieży niedostosowanej społecznie. Autor i współautor ponad 30 książek i artykułów naukowych, w tym wielu pozycji metodycznych. Założyciel Stowarzyszenia Edukacyjnego Pedagogów Praktyków. Przez wiele lat pełnił funkcję zastępcy Komendanta Chorągwi ZHP ds. kształcenia i programu. Współtwórca i konsultant Liceum Ogólnokształcącego dla młodzieży, która nie radzi sobie z wymogami stawianymi przez tradycyjny system edukacyjny.

aborcji, homoseksualizmu, narkomanii, sprzedawania swoich organów np. dla celów leczniczych. Budzi to liczne kontrowersje, a dyskusje przybierają często ideologiczny wymiar.

W takich realiach przyszło nam żyć i należy podjąć kroki, by zapobiegać pewnym stanom patologii społecznej. Należy dokonać rozpoznania, jak postrzegane są niektóre czyny i jakie postawy przejawia społeczeństwo wobec tych zachowań. Jest to zatem problem bardzo istotny z punktu widzenia przyszłych działań wychowawczych, jak i resocjalizacyjnych. Dobra diagnoza jest niezbędnym elementem pracy.

Badania nad tymi problemami mają już swoją tradycję. Zajmowali się nimi m.in.: B. Karolczak-Biernacka (badania skłaniały się w stronę oceny czynów i świadomości prawnej młodzieży), A. Siemaszko, T. Szymanowski oraz A. Podgórecki. Tematyka ta powinna być przedmiotem lekcji wychowawczych i dyskusji nad wybranymi zagadnieniami. W oparciu o wyniki prowadzonych badań można przygotować tezy do rozważań w gronie młodzieży, oddziaływać na jej postawy oraz sądy o niektórych istotnych społecznie problemach.

Powyższe zagadnienia stały się też przedmiotem niniejszego artykułu.

Narzędzia i procedura badań

Inspiracją do podjęcia badań własnych z tego zakresu były doświadczenia poszukiwań naukowych prowadzonych pod kierunkiem prof. B. Karolczak-Biernackiej. Pierwowzorem narzędzia badawczego był kwestionariusz ankiety przygotowany pod jej kierunkiem. Później został wzbogaconym o nowe zjawiska i czyny zaobserwowane w dzisiejszej rzeczywistości. Ostateczny kształt ankieta uzyskała po badaniach pilotażowych, uwzględniając sugestie badanych. W metryczce badana osoba podawała następujące dane: płeć, wiek, wykształcenie (rodzaj szkoły, zakładu pracy, staż pracy) oraz określała siebie jako ucznia lub pracownika w skali: bardzo słaby, słaby, średni, dobry, bardzo dobry. Badanym zadano także pytanie, czy popadli w konflikt z prawem i byli karani za wykroczenia. W badaniach zastosowano kwestionariusz zawierający listę 64 opisów czynów.

Lista ta zawierała niektóre czyny z kodeksu karnego. Zamieszczono również czyny, które nie są ograniczone prawem, lecz podlegają osądowi moralnemu. W kwestionariuszu znalazły się zachowania budzące społeczne kontrowersje, jak również czyny, które teoretycznie mają społecznie pozytywną wartość. Kwestionariusz zawierał trzy skale: siedmiostopniową skalę do oceny szkodliwości-użyteczności, potępienia-pochwały, oraz skalę zawierającą 21 propozycji możliwych do zastosowania kar i nagród. Skala do wyznaczania sankcji zawierała kary proponowane przez kodeks karny oraz inne

kategorie wprowadzone przez badaczy. Propozycje tych sankcji były następujące: „najcięższa kara z możliwych”, „najłżejsza kara z możliwych”, jak również nagrody, które respondent mógł przyznać za dany czyn.

Kwestionariusz zawierał również pytanie otwarte, dotyczące etiologii zachowań przestępczych i niezgodnych z normami moralnymi.

W komunikacie z badań przedstawiono jedynie ich fragment, który odnosi się do dwóch grup badanych: wychowanków zakładu poprawczego oraz uczniów technikum. Badania bowiem odnosiły się do szerszej grupy respondentów, obejmując również więźniów, studentów oraz uczniów liceum ogólnokształcącego, szkoły zawodowej i technikum. Łącznie próba badawcza stanowiła 792 osoby, a wyniki pomiaru wszystkich badanych zaprezentowano w pierwszej części artykułu. Część druga artykułu (szczegółowa) odnosi się do ocen 126 wychowanków zakładu poprawczego oraz 130 uczniów technikum i szkoły zawodowej. Grupa uczniów technikum oraz szkoły zawodowej odpowiadała cechom demograficznym wychowankom zakładu poprawczego.

Respondenci otrzymywali instrukcję wyjaśniającą, jak należy wypełnić otrzymane materiały. Następnie jeszcze raz omówiono metodę prawidłowego wypełnienia kwestionariusza. Badana osoba po wypełnieniu metryczki przystępowała do pracy nad dalszą częścią kwestionariusza. Jej zadaniem była ocena szkodliwości lub użyteczności, potępienia lub pochwały i przyznanie kary lub nagrody. Badany, korzystając z przygotowanych i zakodowanych skal, przystępował do oceny podanych zachowań.

Ponadto w badaniach zastosowano test psychologiczny DELTA R. Drwała do badania poczucia kontroli. W tym materiale jednak pominięto te wyniki.

Z uwagi na informacyjny charakter artykułu, będący doniesieniem z badań, nie prowadzono w tym opracowaniu rozważań teoretycznych na temat percepcji przestępczości. Stanowiąc one będą element przygotowywanej książki „Percepcja zachowań a poczucie kontroli”.

Niektóre wyniki badań (ujęcie ogólne)

Każdy z badanych oceniał społeczną szkodliwość przedstawionych czynów, wyrażał swój osąd moralny, określając potępienie lub pochwałę czynów oraz wyznaczał sankcję za każde z tych zachowań. W wyniku analizy danych w dalszej części pracy będzie można ustalić poziom akceptacji systemu prawnego, którego zadaniem jest zapewnienie ładu społecznego. Akceptacja tego systemu będzie miała miejsce wówczas, kiedy badane osoby będą potępiać te czyny, które znalazły wyraz w kodeksie karnym. Siłę tego potępienia, a tym samym oczekiwania wobec punitowności tego systemu, wyrażone zostaną rodzajem i wielkością wyznaczanych sankcji.

Percepcja szkodliwości-użyteczności a ocena moralna i restryktywność (korelacja skal)

Można wyróżnić dwa rodzaje zachowań, postaw związanych z oceną czynu (w kategoriach jego szkodliwości-użyteczności i potępieniem-pochwałą), a wyznaczanymi sankcjami:

- a) pierwsze z nich dotyczy zbieżności potępienia moralnego z przypisaniem szkodliwości i wyznaczeniem kary. Dotyczy również czynów pozytywnych, ich użyteczności, pochwały i wyznaczanych nagród;
- b) drugie podejście zakłada rozbieżność pomiędzy potępieniem moralnym a przypisaniem kary, wyznaczaniem szkodliwości a potępieniem oraz wyznaczaniem szkodliwości zachowania a postawą karzącą. Podobnie dotyczyć to będzie dysonansu w sferze wyznaczania użyteczności, pochwały, nagrody.

W wyniku analizy korelacji uzyskano następujące stwierdzenia:

- istnieje bardzo silna zależność pomiędzy uznaniem czynu za szkodliwy-użyteczny a jego potępieniem-pochwałą ($r=0,97$);
- istnieje wysoka korelacja-silna zależność pomiędzy uznaniem czynów za szkodliwe-użyteczne a wyznaczeniem sankcji-nagrody ($r=0,91$);
- również w przypadku ocen moralnych i zasądzanych kar-nagród istnieje silna zależność pomiędzy tymi sądami ($r=0,94$).

Powyższe stwierdzenia odnosiły się do oceny zgodności orzeczeń pomiędzy trzema skalami, na których wyrażono potępienie-pochwałę, szkodliwość-użyteczność, karanie-nagradzanie. Istnieją jednak nieliczne przypadki (zaobserwowane w analizie poszczególnych czynów), gdzie widoczny jest drugi rodzaj podejścia do oceny czynów, a mianowicie rozbieżności pomiędzy wyznaczanym potępieniem-pochwałą a szkodliwością-użytecznością i karą-nagrodą.

Na podstawie średniej arytmetycznej z sum ocen badanych uzyskaliśmy hierarchię czynów według stopnia uznanej szkodliwości. Hierarchia ta obejmuje dziesięć czynów, które uszeregowano od czynu spostrzeganego jako najbardziej szkodliwy. W tabeli 1 dokonano zestawienia tych czynów, które uzyskały dziesięć pierwszych rang.

Tabela 1

Hierarchia czynów według stopnia szkodliwości

Opis czynu	Wskaźnik szkodliwości	Ranga
Maltretuje dzieci	1,15	1
Powoduje groźne zanieczyszczenie wody, powietrza lub ziemi	1,21	2
Popelnia gwałt	1,25	3
Popelnia morderstwo	1,26	4
Dopuszcza się sprzedawania małych dzieci za granicę (handel dziećmi)	1,31	5
Uczestniczy w działalności przeciwko Polsce (dywersja)	1,38	6
Dostarcza innej osobie narkotyki nie będąc do tego upoważnionym	1,48	7
Niszczy przyrodę	1,51	8
Niszczy groby katolików	1,58	9
Zagarnia mienie wielkiej wartości na szkodę państwa	1,79	10

*) im mniejsza wartość wskaźnika, tym większy rygorizm w ocenach

Pierwsze rangi zajmują czyny skierowane przeciwko drugiemu człowiekowi. Najwyższą rangę zajął czyn odnoszący się do problemu *maltretowania dzieci*. Na drugim miejscu wystąpił czyn skierowany w sposób pośredni na drugiego człowieka, a mianowicie zachowanie powodujące *groźne zanieczyszczenie wody powietrza lub ziemi*. W prezentowanej tabeli znalazł miejsce również czyn związany z przestępstwem przeciwko dziecku, a mianowicie *handel dziećmi*. Aż 84,66% ogółu badanych uznało ten czyn jako zdecydowanie szkodliwy, tak orzekło 82,95% wychowanków zakładu poprawczego i 85,23% uczniów. Istnieje stosunkowo niewielka różnica pomiędzy omawianym czynem a zachowaniem, które zajęło pierwszą rangę (*maltretuje dzieci*), gdzie 91,41% respondentów określiło ten czyn jako zdecydowanie szkodliwy. W przypadku młodzieży z zakładu poprawczego 82,95% orzekło tak samo, natomiast podobnego zdania było 96,59% uczniów technikum oraz ZSZ, co stanowiło istotną statystycznie różnicę ($p < 0,05$). Różnice występują również pomiędzy pozostałymi czynami. W większości są one nieistotne statystycznie.

Przystępując do analizy oceny moralnej percepcyjnych zachowań społecznych zaznaczyć należy, że badane osoby często utożsamiały ocenę szko-

dliwości lub użyteczności tych czynów z wyrażeniem swojego potępienia lub pochwały dla nich. Na podstawie średniej arytmetycznej z sum określenia pochwały lub potępienia sporządzono hierarchię czynów według stopnia percepowanego potępienia. W tabeli 2 zestawiono czyny zajmujące dziesięć pierwszych rang.

Tabela 2

Hierarchia czynów według stopnia potępienia

Opis czynu	Wskaźnik potępienia	Ranga
Maltretuje dzieci	1,14	1
Popelnia gwałt	1,23	2
Dopuszcza się sprzedawania małych dzieci za granicę (handel dziećmi)	1,24	3
Popelnia morderstwo	1,28	4
Powoduje groźne zanieczyszczenie wody, powietrza lub ziemi	1,29	5
Uczestniczy w działalności przeciwko Polsce (dywersja)	1,37	6
Dostarcza innej osobie narkotyki nie będąc do tego upoważnionym	1,48	7
Niszczy przyrodę	1,53	8
Niszczy groby katolików	1,53	8
Dewastuje miejsca publiczne (np: przystanki, windy, budki telefoniczne)	1,79	9

*) im mniejsza wartość wskaźnika, tym większy rygoryzm w ocenach

W porównaniu z prezentowaną wcześniej hierarchią czynów najbardziej szkodliwych, w tabeli 2 znalazły się te same czyny, które przez badanych uznane zostały za najbardziej szkodliwe. W powyższym zestawieniu pojawił się jednak czyn nie występujący wcześniej, a mianowicie *dewastuje miejsca publiczne (przystanki, windy, budki telefoniczne)*. Wyparł on czyn mówiący o zagarnięciu mienia na szkodę państwa. Oceniając czyn: *maltretuje dzieci* 91,41% ogółu badanych zdecydowanie potępiło to zachowanie. W przypadku wychowanków zakładu poprawczego zdecydowanie potępienie wyraziło 81,82%, natomiast tego samego zdania było 98,86% uczniów, co stanowiło statystycznie istotną różnicę ($p < 0,05$). Natomiast czyn zajmujący ostatnie miejsce w hierarchii zdecydowanie potępiło 49,39% osób (nie stwierdzono statystycznie istotnej różnicy pomiędzy grupą uczniów i wychowanków

zakładu poprawczego). Pozostałe czyny występujące w tabeli 2 zmieniły jedynie rangi w stosunku do tych prezentowanych w hierarchii czynów ze względu na postrzeganą szkodliwość.

Na podstawie analizy prezentowanych poniżej wyników wysunąć będzie można wiele istotnych wniosków. Dotyczyć one będą stopnia akceptacji lub negacji systemu karnego. Oczekiwań wobec kar i nagród za prezentowane zachowania społeczne. W literaturze nie istnieje wiele badań odnoszących się do oczekiwań wobec punitowności systemu zapewniającego ład społeczny, jak również co do nagród za zachowania społecznie pozytywne.

W tabeli 3 zestawiono te czyny, które uzyskały dziesięć pierwszych rang, gdzie kryterium klasyfikującym te czyny na określonej pozycji była średnia arytmetyczna z sum przyznawanych kar i nagród. Zestawiono czyny według wielkości przypisywanej kary tak, że czyn zajmujący pierwszą rangę był czynem najsurowiej karanym.

Tabela 3

Hierarchia czynów według wielkości wyznaczanej kary

Opis czynu	Wskaźnik tendencji punitywnej	Ranga
Popęnia morderstwo	2,97	1
Dopuszcza się sprzedawania małych dzieci za granicę (handel dziećmi)	3,91	2
Maltretuje dzieci	4,20	3
Popęnia gwałt	4,45	4
Uczestniczy w działalności przeciwko Polsce (dywersja)	5,19	5
Dostarcza innej osobie narkotyki nie będąc do tego upoważnionym	5,72	6
Zagarnia mienie wielkiej wartości na szkodę państwa	6,85	7
Zagarnia mienie znacznej wartości na szkodę obywatela	8,04	8
Powoduje groźne zanieczyszczenie wody, powietrza lub ziemi	8,72	9
Publicznie łży, wyszydza, poniża własny naród	8,79	10

*) im mniejsza wartość wskaźnika, tym większy rygorizm w ocenach

Jak wynika z prezentowanego zestawienia, pierwszą rangę zajął czyn *popelnia morderstwo*. W percepcji szkodliwości czyn ten zajął dopiero czwartą rangę. Jednak w tym wypadku oczekiwania społeczne co do surowej kary są największe. W wyniku analizy danych stwierdzić można, że 34,97% ogółu badanych domaga się za ten czyn kary śmierci (20% wychowanków zakładu poprawczego opowiada się za tego rodzaju karą, 40,91% uczniów, co jest statystycznie istotną różnicą $p < 0,05$). Z kolei 23,31% osób wnioskuje o karę cięższą niż kara śmierci, którą mógł sobie wyobrazić badany (w przypadku tego zachowania różnica w wyborze najcięższej z możliwych kar przez uczniów – 29,55% – i wychowanków zakładu poprawczego – 17,05% – jest statystycznie istotna $p < 0,05$). Dwie kolejne rangi uzyskały czyny skierowane przeciwko dzieciom. Tutaj również oczekiwania społeczne co do kary za maltretowanie dzieci są wysokie. Spośród wszystkich grup badanych 17,79% respondentów domaga się kary 25 lat pozbawienia wolności, 15,34% badanych wnioskuje o karę śmierci, tyle samo o najcięższą z możliwych kar. W hierarchii czynów najsurowiej karanych znalazł się czyn, który dotyczył handlu małymi dziećmi. W hierarchii zajął on drugą rangę. Badani w 30,67% orzeczeń opowiadają się za karą 25 lat pozbawienia wolności, 17,18% domaga się kary najcięższej z możliwych, natomiast 11,66% osób wnioskuje o karę śmierci (nie stwierdzono statystycznie istotnej różnicy w wyborze najcięższych kar za to zachowanie przez uczniów i wychowanków zakładu poprawczego).

W uzupełnieniu prezentowanych wyników dodać można, że za czyn: *niszczy groby katolików* 1,23% badanych nie wyznaczyło żadnych sankcji ani nagród. Za czyn: *niszczy groby żydowskie* 3,99% osób nie przyznało żadnej kary, natomiast 1,23% respondentów uznało ten czyn godny nagrody. Czyn: *niszczy groby żołnierzy radzieckich* 7,98 % badanych uznało, że czyn ten nie powinien podlegać ani karze ani nagrodzie, natomiast więcej niż poprzednio bo 3,07% badanych wyznaczyło za ten czyn nagrody.

Poniżej omówiono wyniki dotyczące wyznaczania nagrody za pewne czyny, które badani postanowili wyróżnić. Istnieje bardzo niewielki materiał empiryczny odnoszący się do oczekiwań społecznych co do nagrody za czyny społecznie pozytywne. Prezentowane wyniki są wyrazem potrzeby gratyfikacji określonych zachowań. W tabeli 4 zaprezentowano hierarchię czynów najbardziej nagradzanych, gdzie wskaźnikiem tendencji do nagradzania będzie średnia arytmetyczna z wyznaczanych nagród za przedstawiane czyny.

Tabela 4

Hierarchia czynów najbardziej nagradzanych

Opis czynu	Wskaźnik tendencji do nagradzania	Ranga
Niesie pomoc ludziom chorym, samotnym, starcom i innym potrzebującym	18,42	1
Organizuje miejsca pracy dla bezrobotnych	17,60	2
Decyduje się na sprzedaż swoich organów dla celów leczniczych lub doświadczalnych	15,44	3
Pełni różne funkcje – jest aktywnym działaczem lub politykiem	15,32	4
Publicznie wykazuje błędy, jakie popełnia władza na szkodę społeczeństwa lub jednostki	14,63	5
Popiera zakładanie szkół, także z językiem narodowym mniejszości	14,58	6
Sprzeciwia się poniżaniu Żydów	14,54	7
Walczy o takie same prawa dla zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych (dla Białorusinów, Ukraińców, Niemców i innych) jak dla Polaków	14,43	8
Bogaci się na dużą skalę nie łamiąc prawa	14,39	9
Nie jest przeciwny wybieraniu do sejmu różnych mniejszości narodowych	13,94	10

*) im większa wartość wskaźnika, tym większa nagroda za oceniany czyn

Najwyższe rangi zajęły czyny, które są skierowane na drugiego człowieka. Najbardziej nagradzana jest pomoc ludziom samotnym, chorym i innym potrzebującym. W przypadku tego czynu 98,16% osób wyznaczyło nagrodę. Zachowanie to zajęło również pierwsze rangi w ocenach użyteczności, jak i pochwały. Generalnie można powiedzieć, że w opinii badanych czyny skierowane na jednostkę, na pomoc drugiemu człowiekowi zajęły najwyższe rangi. Podobnego zdania jak ogół badanych – byli uczniowie, jak i wychowankowie zakładu poprawczego.

W tym miejscu wspomnieć należy jeszcze o jednej kategorii zachowań społecznych. Są to czyny, które nie uzyskały wyraźnej, ostrej oceny. Możemy określić je jako obojętne lub budzące najwięcej kontrowersji. Większość z nich jest związana z problemem światopoglądu osób badanych, ich wrażliwości. Są to czyny, które trudno jednoznacznie zinterpretować, ocenić, wyznaczyć karę lub nagrodę.

W związku z tym, że żaden z tych czynów nie znalazł miejsca w prezentowanych wcześniej hierarchiach, w tabeli 5 zaprezentowane zostaną czyny w kolejności zajmowanych miejsc w ankiecie ze wskaźnikiem wyznaczonej szkodliwości-użyteczności, potępienia-pochwały, tendencji do karania lub nagradzania. Wskaźniki zostały wyznaczone na podstawie średniej arytmetycznej z sum odpowiedzi z określonych skali.

Tabela 5

Zestawienie czynów obojętnych w percepcji badanej populacji

Opis czynu	Wskaźnik szkodliwości użyteczności	Wskaźnik potępienia pochwały	Wskaźnik tendencji do karania nagradzania
Występuje przeciwko wprowadzaniu religii do szkół	4,02	4,02	13,88
Sprzeciwia się założeniu domu dla chorych na AIDS w okolicy swego miejsca zamieszkania	2,69	2,73	12,70
Preferuje osoby pochodzenia żydowskiego	3,65	3,63	13,15
Sprzeciwia się poniżaniu Żydów	5,10	5,03	14,54
Nawołuje, by katolicy głosowali na katolików	3,43	3,41	13,14
Matka decydująca się na usunięcie ciąży ze względu na trudną sytuację materialną rodziny	3,59	3,67	12,27
Nie bierze udziału w wyborach do władz (nie głosuje)	3,55	3,59	13,61
Lekarz dokonujący zabiegu usunięcia ciąży (aborcja)	3,27	3,34	11,34
Sprzeciwia się udzielaniu pomocy narkomanom	2,58	2,52	11,95
Uchyła się od służby wojskowej ze względu na światopogląd	3,41	3,45	12,24
Zabiega o likwidację seks-shopów	3,68	3,67	13,08

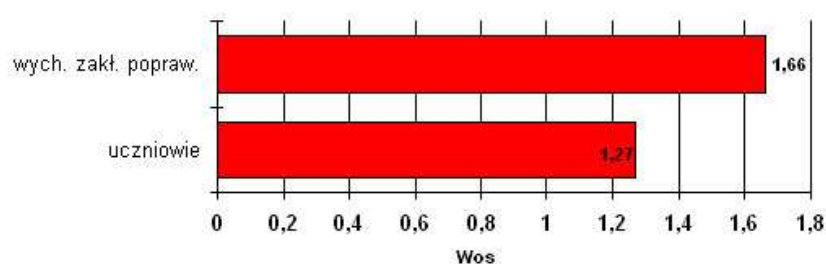
W większości są to czyny, w których wskaźniki percepcyjnej szkodliwości-użyteczności, potępienia-pochwały czy tendencji do nagradzania-karania wahają w pobliżu wartości środkowych skali, które to

skale mają następujący wymiar: czyn ani użyteczny, ani szkodliwy; czyn ani potępiany, ani pochwalany; czyn, za który nie należy karać ani nagradzać.

Stopień rygoryzmu (porównanie ocen uczniów z technikum i zasadniczej szkoły zawodowej z wychowankami zakładu poprawczego)

W celu porównania grup badanych opracowano ogólne wskaźniki szkodliwości (Wos), potępienia (Wop), tendencji do karania (Woptk) oraz użyteczności (Wou), pochwały (Wpch) i tendencji do nagradzania (Wtang). Wskaźniki te obliczono na podstawie średniej arytmetycznej uzyskanej z sum wskaźników, występujących w hierarchiach czynów. Analizę przeprowadzono w oparciu o oceny 126 wychowanków zakładu poprawczego i 130 uczniów

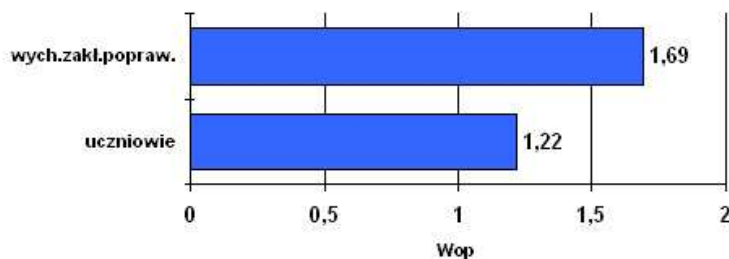
Pierwsze zestawienie dotyczyć będzie porównania stopnia wyznaczanej szkodliwości dla ocenianych czynów przez dwie porównywane grupy. Im mniejszy wskaźnik, tym siła wyznaczanej szkodliwości jest większa. Wykres 1 ilustruje to zestawienie.



Wykres 1. Stopień tolerancji poszczególnych grup badanych w zakresie wyznaczanej szkodliwości (Wos).

Uczniowie byli bardziej rygorystyczni w określaniu stopnia szkodliwości czynów niż badani wychowankowie zakładu poprawczego. Różnice były istotne statystycznie.

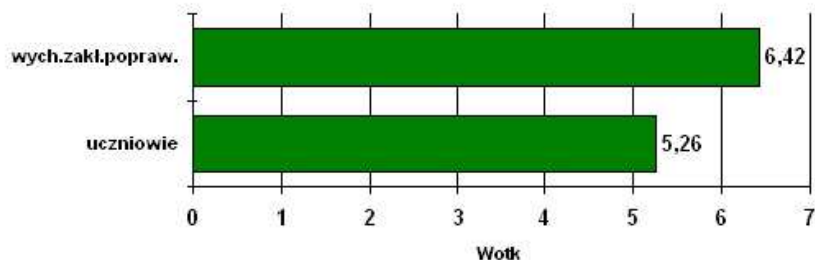
Kolejne zestawienie dotyczy porównania stopnia uznawanego potępienia dla ocenianych czynów przez przedstawicieli badanych subgrup. Podobnie jak wyżej, obliczono wskaźnik ogólnego potępienia (Wop), gdzie im mniejsza wartość wskaźnika, tym siła wyznaczanego potępienia większa. Zestawienie ilustruje wykres 2.



Wykres 2. Stopień tolerancji poszczególnych grup badanych w aspekcie wyznaczanego potępienia (Wop).

Także w przypadku potępienia czynów ponownie bardziej rygorystyczni w ocenach są uczniowie. Zdecydowanie bardziej tolerancyjni w ocenach są wychowankowie zakładu poprawczego.

Następne zestawienie odnosić się będzie do porównania wielkości wyznaczanych kar. Obliczono wskaźnik ogólnej tendencji do karania (Wotk). Im mniejsza wartość wskaźnika, tym większa wielkość zasądzanych kar (wykres 3).



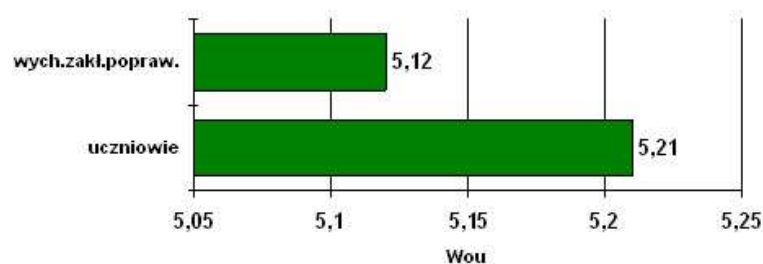
Wykres 3. Stopień tolerancji poszczególnych grup badanych na podstawie wielkości wyznaczonej kary (Wotk).

Młodzież ucząca się w technikum oraz w szkole zawodowej wykazała większy stopień rygoryzmu niż wychowankowie zakładu poprawczego. Wychowankowie zakładu poprawczego mają znacznie obniżony stopień krytycyzmu wobec niektórych zachowań społecznych. Dodatkowo, w odpowiedzi na pytanie otwarte młodzież z zakładu poprawczego próbowała tłumaczyć motywy swoich czynów.

W kolejnych zestawieniach porównano ogólne wskaźniki użyteczności, pochwały jak i tendencji do nagradzania czynów w poszczególnych grupach.

W tym celu obliczono odpowiednie wskaźniki, gdzie im większa wartość wskaźnika, tym większa siła badanej cechy.

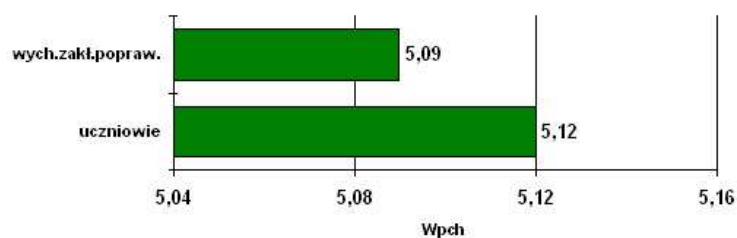
W pierwszej kolejności przyjrzymy się, jak badane grupy odnosiły się do użyteczności czynów. Obliczono wskaźnik ogólnej użyteczności (Wou). Zestawienie przedstawiono na wykresie 4.



Wykres 4. Stopień tolerancji poszczególnych grup badanych na podstawie uznawanej użyteczności.

Z prezentowanego zestawienia wynika, iż grupy badane prezentowały podobny sposób oceny użyteczności czynów. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic.

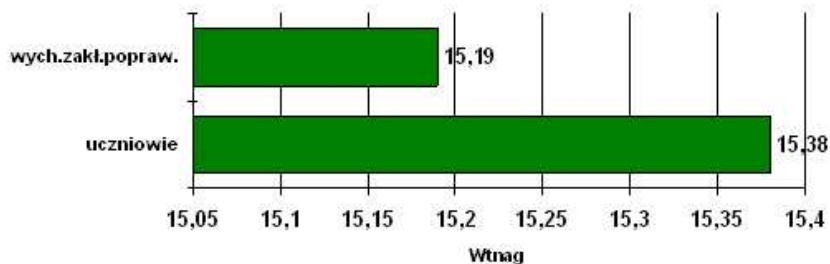
Obliczono również wskaźnik ogólnej pochwały (Wpch) i porównano, czy badane grupy różnią się w tych ocenach (wykres 5).



Wykres 5. Stopień tolerancji poszczególnych grup badanych na podstawie uznawanej pochwały (Wpch).

Tutaj wystąpiła sytuacja niemal analogiczna jak w zestawieniu wcześniejszym. Bardziej powściągliwi w wyznaczaniu pochwały byli wychowankowie zakładu poprawczego, jednak różnice pomiędzy ocenami uczniów i wychowanków zakładu poprawczego były nieistotne statystycznie.

Ostatnim zestawieniem będzie porównanie tendencji do nagradzania w poszczególnych grupach. Obliczono wskaźnik ogólnej tendencji do nagradzania (W_{tnag}) i zestawiono je razem.



Wykres 6. Stopień tolerancji poszczególnych grup badanych na podstawie wyznaczonej nagrody (W_{tnag}).

Uczniowie przyznają wyższe nagrody niż czynią to wychowankowie zakładu poprawczego. Różnice, które wystąpiły w ocenach, są nieistotne statystycznie.

Różnice międzygrupowe w percepcji czynów dotyczących problemów obyczajowości, religii oraz problemów narodowościowych i politycznych

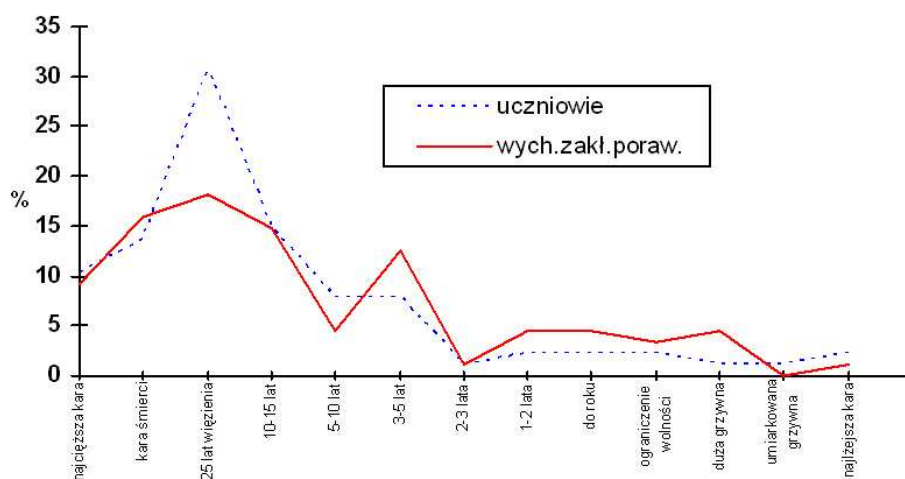
W tym miejscu pragnę przyjrzeć się różnicom grupowym, jakie występują w percepcji wybranych zachowań. W wykresach będę dokonywał porównania czynów, które w swoich kategoriach uzyskały najwyższe rangi lub były najbardziej kontrowersyjne.

Dla potrzeb niniejszej pracy oceniane zachowania pogrupowano w cztery kategorie:

- a) czyny odnoszące się do problemów politycznych
- b) czyny odnoszące się do problemów narodowościowych
- c) czyny odnoszące się do sfery obyczajowości
- d) czyny odnoszące się do problemów związanych z religią.

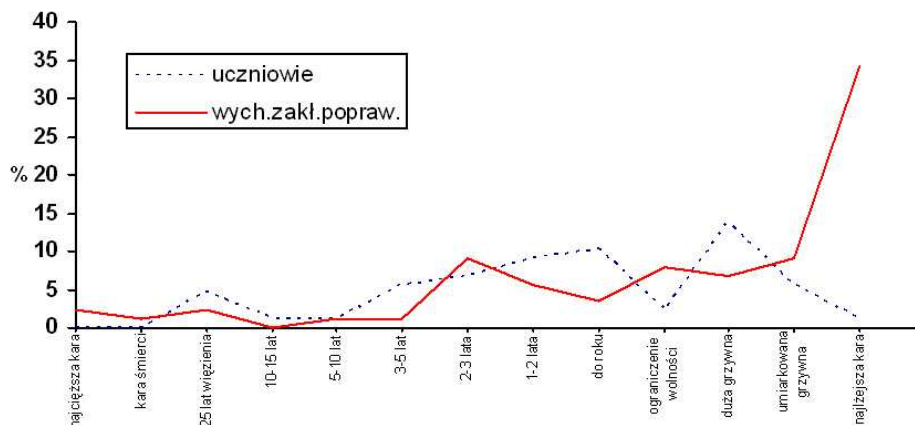
Czyny odnoszące się do problemów politycznych w percepcji badanych subgrup

Wykres 7 prezentuje wielkość zasądzanych sankcji za czyn odnoszący się do działalności przeciwko Polsce.



Wykres 7. Częstość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgrup za dywersję.

Za to zachowanie największe kary wyznaczyła młodzież, która nie popadła w konflikt z prawem. Aż 30,68% osób z tej grupy wyznaczyło za to zachowanie karę 25 lat więzienia (co pokryło się z zasądzanymi sankcjami przez k.k). Wykres 8 prezentuje kolejne porównanie.



Wykres 8. Częstość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgroup za publiczne znieważanie prezydenta.

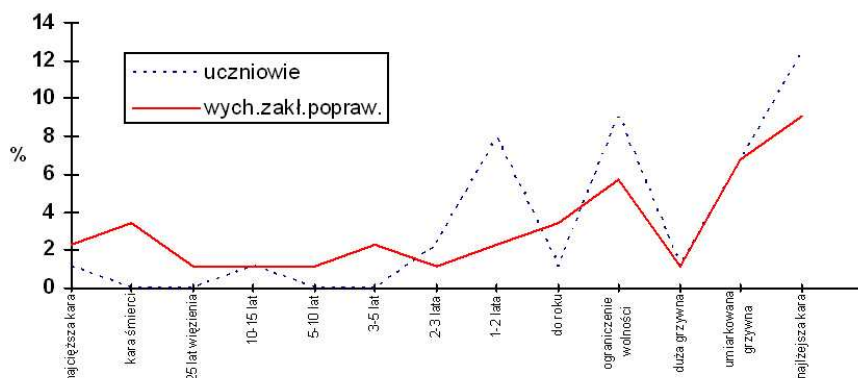
Za najcięższą z możliwych kar opowiadają się wychowankowie zakładu poprawczego. Grupa uczniów wyznacza sankcje od 25 lat pozbawienia wolności. Jednak w sumie bardziej rygorystyczni w ocenie za ten czyn są uczniowie.

Czyny odnoszące się do problemów narodowościowych w percepcji badanych subgroup



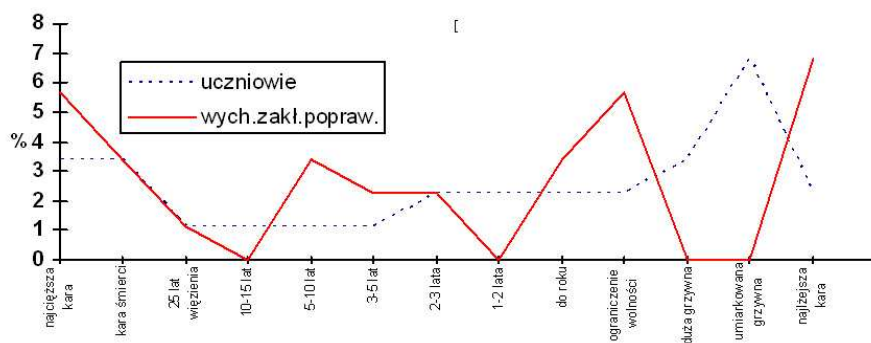
Wykres 9. Częstość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgroup za nawoływanie do waśni na tle różnic narodowościowych.

Najbardziej surowi w ocenach są uczniowie. Średnio wyznaczają oni karę od 1 do 2 lat pozbawienia wolności. W prezentowanym zestawieniu najcięższe kary wyznaczają uczniowie.



Wykres 10. Częstość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgrup za nawoływanie do walki o czystość narodową.

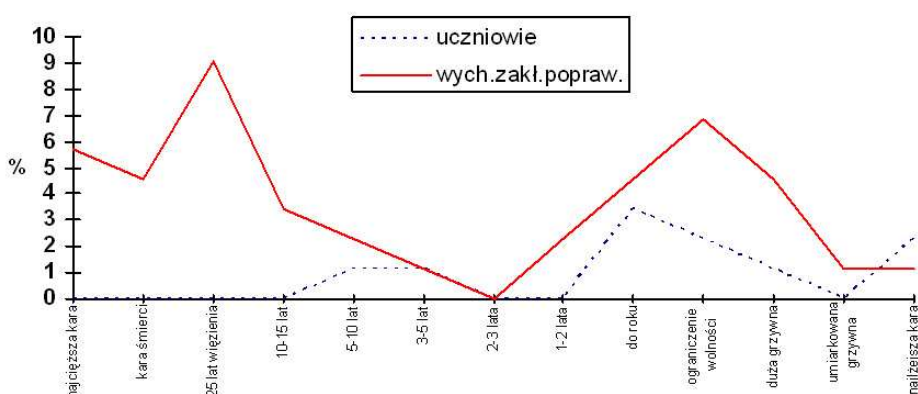
Było to bardzo kontrowersyjne zachowanie, na co wskazują liczne wahania wykresu, co być może spowodowane jest to niedostateczną jasnością tego czynu. Nie jest to zachowanie dostatecznie społecznie zdefiniowane, zatem mogły pojawić się liczne kontrowersje w ocenach. Okazało się, że duża część (48,77%) opowiada się za niekaraniem i nienagradzaniem za to zachowanie, a część wręcz nagradza.



Wykres 11. Częstość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgrup za decyzję matki o aborcji ze względu na trudną sytuację materialną.

Czyny odnoszące się do problemów obyczajowych w percepcji badanych subgrup

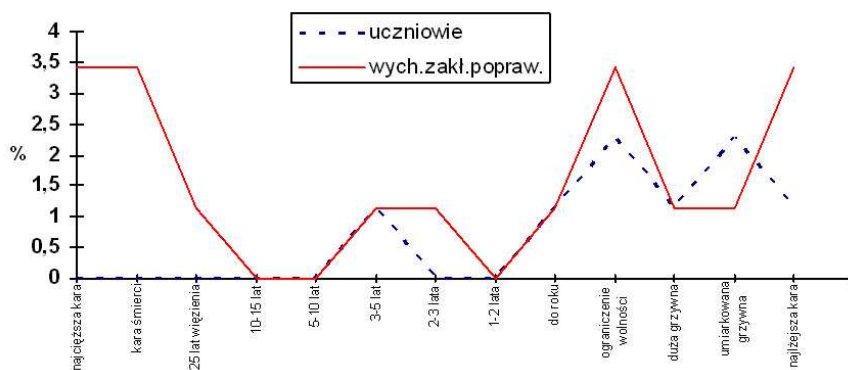
Zdecydowana większość proponuje, aby nie nagradzać ani nie karać za ten czyn, a tylko 17,74% badanych opowiedziało się za najłżejszą z możliwych kar. Najwięcej wychowanków zakładu poprawczego opowiedziało się za najcięższą z możliwych kar, lecz średnio oni okazali się łagodniejsi w wyznaczaniu sankcji niż młodzież szkolna.



Wykres 12. Częstotliwość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgrup za dopuszczanie do udziału w życiu publicznym homoseksualistów.

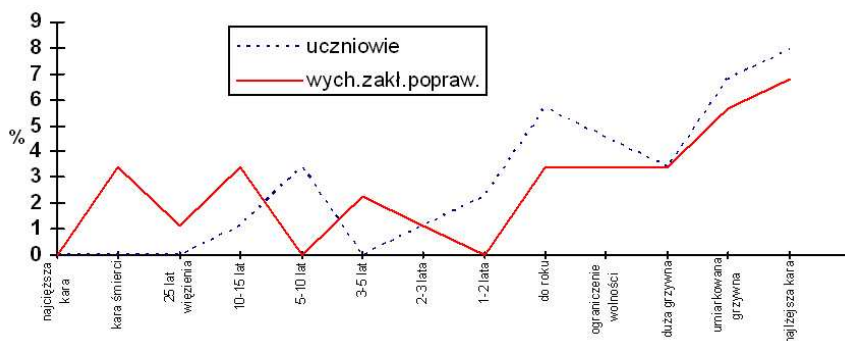
W przypadku tego czynu najsurowiej ocenili go wychowankowie zakładu poprawczego. W ich przypadku czyn ten uzyskał wskaźnik tendencji do karania w wysokości 10,60%, gdzie dla młodzieży szkolnej był on znacznie wyższy (co świadczy o większej ich tolerancji). Potępienie tego czynu w przypadku wychowanków zakładu poprawczego może być spowodowane napiętnowaniem zjawiska, jakim jest homoseksualizm w kulturze zakładowej i więziennej. Zatem ten przypadek potwierdzałby założenie, iż młodzież szkolna jest bardziej tolerancyjna w stosunku do inności kulturowej i obyczajowej.

Czyny odnoszące się do problemów związanych z religią w percepcji badanych subgrup



Wykres 13. Częstość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgrup za występowanie przeciwko wprowadzeniu religii do szkół.

Na pewno jest to czyn kontrowersyjny. Jest wyrazem akceptacji lub negacji potrzeby nauki religii w szkołach. Religia w szkołach stała się tematem dyskusji społecznej, wywołanej raczej trybem wprowadzenia jej do szkoły niż istoty tego działania. Czyn ten został potraktowany bardzo tolerancyjnie w ocenach badanych. Większość opowiada się za niekaraniem i nienagradzaniem za to zachowanie. Tutaj najbardziej rygorystyczni w wyznaczaniu kar okazali się wychowankowie zakładu poprawczego, choć różnice między grupami są nieistotne.



Wykres 14. Częstość wyznaczanych kar przez przedstawicieli badanych subgrup za głosowanie za podporządkowaniem Polski Kościołowi.

Nie ma społecznego przyzwolenia żadnej z badanych grup na podporządkowanie Polski Kościołowi. Łagodniej do tego czynu podchodzą uczniowie wyznaczając niskie kary.

Dyskusja (ogólna refleksja)

Przełom ustrojowy, przemiany gospodarcze, a przede wszystkim społeczne, których doświadczało polskie społeczeństwo rzutują na nastroje, zachowania i ocenę otaczającej rzeczywistości.

Można przypuszczać, iż znajdujemy się w warunkach stresu psychosocjalnego. Nasza samoocena, jak i poczucie kontroli nad sytuacją są zagrożone. Poprzedzony długotrwałym kryzysem społecznym stan załamania się norm i wartości, w których wychowywane było społeczeństwo niewątpliwie wpłynął na ocenę rzeczywistości. Stan ten jest charakterystyczny dla okresu przejściowego, jednak pozostawia trwałe znaki na kondycji psychologicznej jednostki. W takim momencie zadano badanym szereg istotnych pytań, prosząc ich o ocenę pewnych zjawisk społecznych, będących przekroczeniem norm prawnych i moralnych, jak również czynów budzących społeczne kontrowersje.

Można powiedzieć, że badane osoby cechuje dostatecznie duże wyczuwanie wielkości kary, gdyż proponowane przez nie, w większości, pokrywają się z zasądzanymi przez kodeks karny. Istnieją jednak takie zachowania, które badani traktują rygorystyczniej lub łagodniej niż czyni to kodeks karny. Jest to trochę zaskakujący wynik. W sondażach prowadzonych przez ośrodki badania opinii społecznej dominują wyniki świadczące o potrzebie zaostrzenia prawa, obniżeniu wieku karalności, zasądzeniu wysokich kar. Tymczasem w badaniach własnych nie uzyskano potwierdzenia tego. Być może wynika to z faktu, że w badaniach ośrodków zadawano konkretne pytanie np.: „Czy jest pan/pani za obniżeniem wieku karalności?” lub „Czy jest pan/pani za większymi karami za przestępstwa?” itp. Badani udzielają odpowiedzi bez refleksji nad tym, jakie faktycznie sankcje przewiduje kodeks karny. Być może w momencie oceny konkretnego czynu badany wyznaczy sankcje, będąc przeświadczonym o tym, że należy zaostrzyć kary. Tymczasem proponowana przez niego kara mieściła się w granicach zasądzanych przez kodeks karny. Zatem podejrzewamy, że gdyby pod ocenianymi przez badanego czynami postawić pytania podobne jak te cytowane wcześniej, przeszło połowa respondentów odpowiedziałaby twierdząco, co byłoby zgodne z sondażami opinii społecznej. Zatem postawione pytanie, czy badani zanegowali istniejący system prawny nie udzielono jednoznacznej odpowiedzi. Jeśli przyjąć, że miarą akceptacji systemu prawnego będą zgodne sankcje wyznaczane przez

badanych z tymi z kodeksu karnego, to wyniki badań świadczą, że system został zanegowany. Widać, że w społeczeństwie tkwi przeświadczenie o potrzebie reformy polskiego prawodawstwa, podsycane licznymi głosami w mass mediach. Potwierdziły to również głosy badanych w odpowiedzi na pytanie otwarte, gdzie twierdzono, iż przyczyny łamania norm prawnych tkwią w złym systemie prawnym. Wnioskować zatem możemy, że istnieje społeczna potrzeba zmian, a przynajmniej ulepszenia prawa polskiego.

Istnieje zróżnicowanie w ocenach niektórych czynów, często odnoszących się do tego samego problemu. Wynikać to może z określonych stereotypów percepcyjno-ewaluacyjnych, funkcjonujących w różnych środowiskach społecznych. Za część zachowań wyznaczano kary niższe w stosunku do kodeksu karnego. Można zaobserwować, że w istniejącym okresie przejściowym modne staje się nierespektowanie prawa, będące wyrazem zaradności życiowej. Człowiek przejawia obniżony krytycyzm wobec obowiązujących norm (co jest widoczne choćby we wzroście przestępczości), co wpływa wyraźnie na obniżony rygorystyczny wymiar oceny zjawisk przestępczych. Zdecydowanie bardziej tolerancyjni w ocenach negatywnych zachowań społecznych są wychowankowie zakładu poprawczego niż młodzież, która nie popadła w konflikt z prawem. Istnieją takie czyny, wobec których wychowankowie zakładu poprawczego przejawiają większy rygorystyczny wymiar oceny. Czyny te należą do kategorii zachowań związanych z obyczajowością, budzących społeczne kontrowersje. Powszechnie znane jest zjawisko kultury zakładowej, która rządzi się swoimi prawami (skrajna nietolerancja homoseksualizmu, maltretowania czy zabójstwa dzieci). Wobec takich właśnie zachowań (choć było ich niewiele) wychowankowie zakładu poprawczego przejawiali zdecydowanie większy rygorystyczny wymiar oceny niż młodzież ucząca się w technikum oraz szkole zawodowej. Nie wystąpiła spodziewana różnica w ocenie zachowań mających pozytywny wymiar społeczny. Przypuszczano, iż młodzież, która popadła w konflikt z prawem będzie przyznawać większe nagrody za oceniane zachowania. Okazało się, iż to młodzież, niemająca doświadczeń związanych z łamaniem prawa, była bardziej hojna jeśli chodzi o przyznawanie nagród. Różnice, które wystąpiły nie były jednak statystycznie istotne. W wielu przypadkach oceny badanych cechuje pewna ambiwalencja, wyrażająca się w braku wyraźnego potępienia niektórych zjawisk. Niepokoi to szczególnie z uwagi na to, iż odnosi się ona do czynów negatywnych, co świadczy o niedostatecznej internalizacji pewnych wartości lub po prostu wynika z cynizmu badanych.

W ocenach badanych zauważyć można zdecydowane poparcie tego, co polskie, narodowe, przy jednoczesnej trosce o interesy mniejszości narodowych. Wydawać się to może sprzeczne: z jednej strony gloryfikowanie

wszystkiego co polskie, z drugiej tego, co obce. Wiązać się z tym mogą postawy od skrajnie nacjonalistycznej do kosmopolitycznej, skrajnie tolerancyjnej wobec innych narodowości. Przyczyn takiej troski o mniejszości narodowe zamieszkujące Polskę doszukiwać się możemy w tradycyjnej polskiej gościnności albo też jest to wynik pewnej odczuwalnej mody na bycie tolerancyjnym, otwartym. Będąc przy problemie narodowości, zwrócić należy uwagę na pewne sprzeczne sądy badanych. Generalnie potępia się te zachowania, które są skierowane przeciwko Żydom, potępia się pogrom Cyganów itp. Jednak grób katolika jest bardziej „święty” od grobu Żyda.

Na ocenę szkodliwości zjawisk przestępczych niewątpliwie ma wpływ zadowolenie z wielkości kar zasądzanych przez kodeks karny. Za pewne zachowania społeczeństwo domaga się wysokich kar (np. morderstwa, maltretowanie dzieci). Pewne czyny stara się tłumaczyć. Taki liberalizm wkrada się przy interpretacji przypadków przestępstw gospodarczych. Rodzi się tendencja do usprawiedliwiania przestępstw trudnościami materialnymi, bytowymi. Tworzą się tym samym nowe standardy. Takie postawy znalazły wyraz w odpowiedzi na pytanie otwarte. Zwrócić zatem należy uwagę na szeroki rozrzut czynników warunkujących łamanie norm prawnych i moralnych w percepcji badanych. Ukazują one nowe źródła czynników kryminogennych. Większą tendencją do tłumaczenia, usprawiedliwiania przestępstw (w tym gospodarczych) prezentują wychowankowie zakładu poprawczego.

W momencie dyskusji nad nowym kształtem prawa w Polsce należałoby zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem. W polityce przyjmuje się jako kryterium stopnia społecznego niebezpieczeństwa, siłę i zakres zagrożenia zjawiskami przestępczymi. Wielkość sankcji uzależniona jest od oceny społecznego niebezpieczeństwa danego czynu. Może okazać się, iż to, co zostało uznane przez Państwo za przestępstwo, nie zawsze jest zgodne z poczuciem społecznej sprawiedliwości. Przy tworzeniu prawa należy liczyć się również z pewną wiedzą, odczuciami i sądami społeczeństwa.

Często to, co badani uznali za szkodliwe społecznie, jest przez nich z jednakową siłą potępiane. Samo pojęcie szkodliwości społecznej może być w różny sposób rozumiane. Za szkodliwe społecznie może być uznane to, co jest skierowane przeciwko grupie społecznej, a nie jednostce czy mieniu bądź odwrotnie. Również to, co zauważyła B. Karolczak-Biernacka, mianowicie „wyznaczanie wysokich sankcji nie zawsze jest wynikiem wartościowania czynu z punktu widzenia konsekwencji społecznych czynu (jego szkodliwości lub użyteczności)”¹ i może mieć to wpływ na rozbieżności w ocenach. Nie zawsze to, co niemoralne uznawane jest za społecznie szkodliwe. Owa niemoralność

¹B. KAROLCZAK-BIERNACKA, *Z badań nad świadomością prawną młodzieży*, PWN, Warszawa 1985, s. 120.

danego zachowania może mieć wymiar indywidualnych preferencji, systemu wartości i w tych kategoriach jest oceniana. Istnieją przypadki (potwierdzone w analizie wyników indywidualnych), gdzie właśnie za wyznaczonym potępieniem nie idzie w parze wyznaczana szkodliwość. Być może istnieje i odwrotna zależność: to, co uznane za społecznie szkodliwe, nie musi być zachowaniem uznawanym za niemoralne.

Artur Doliński

MORAL EVALUATION OF CRIMINAL, POSITIVE, AND SOCIALLY CONTROVERSIAL ACTS AS PERCEIVED BY YOUTH

Abstract

The paper presents results of research on how youth perceives various social acts. The perception was mirrored in moral evaluation of behavior (describing the level of condemnation and the harmfulness of the act) as well as the level of rigorism. The analyzed behavior was divided into that related to morals, religion, politics, nationality issues, and anti-social attitudes. The study involved students of a technical and a vocational school as well as youngsters from a detention center. The level of condemnation, the harmfulness of acts and the rigorism of the youth was determined depending on their life context. The research showed greater rigorism and a higher level of condemnation of social acts in students who have not violated the law than in the case of those who have.

Ernest Magda*

WPŁYW ŚRODOWISK SOCJALIZACJI NA CELE ŻYCIOWE MŁODOCIANYCH PRZESTĘPCÓW

Celami życiowymi możemy nazwać stany rzeczy, na których osiągnięcie nakierowane są indywidualne działania. Warto zaprezentować definicję celów życiowych, która upatruje w nich determinantę rozwoju człowieka, przez co jest ona szczególnie użyteczna na polu rzeczywistości pedagogicznej.

Jak pisze L. Soińska: „Cele życiowe stymulujące rozwój to takie subiektywnie ważne stany i wartości, których osiągnięcie bądź realizowanie na danym etapie życia ma w mniemaniu jednostki przynieść jej trwałe poczucie sensu życia, satysfakcji z życia i osobowego spełnienia, a także przyczynić się do obiektywnie obserwowalnego, nieustannego rozwoju jej osobowości”¹.

Sens życia, jego poczucie jest warunkowane osobniczym wytyczeniem celów własnej całozyciowej aktywności. Dopiero taki stan przekłada się na samorealizację i samospelnienie człowieka.

Należy zatem stwierdzić, że określenie celów stanowi mechanizm sprawczy (motywację) działań ludzkich. Wyznaczenie celów uwalnia nas od chaosu w podejmowaniu decyzji, jest elementem porządkującym i samodyscyplinującym jednostkę. Samodyscyplina to fakt psychologiczny, polegający na wewnętrznej wierności celom, które jednostka przyjęła. Podmiot odczuwa zawstydzenie w przypadku zaniechania dążeń do celów, które sam wyznaczył. Można przyjąć, że im więcej szacunku dla samego siebie tym szansa osiągnięcia celu jest większa.

Cele egzystują w jednostce w wymiarze filozoficznym, nadając sens życiu, są fragmentem rzeczywistości rozwojowej materializując się w postaci dojrzałej osobowości kształtującej tożsamość.

Analizując prezentowane w literaturze propozycje definiowania celów życiowych przyjąłem, że: cel życiowy jest egzystencjalnym, usytuowanym w świadomości człowieka potencjalnym, pożądanym stanem w przyszłości,

***Ernest Magda** – mgr, doktorant Uniwersytetu Zielonogórskiego, zatrudniony na stanowisku naczelnika Wydziału Dochodzeniowo-Śledczego Komendy Powiatowej Policji w Głogowie, pracownik dydaktyczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie.

¹L. SOIŃSKA, *Samooocena a realizacja celów życiowych w okresie dorosłości*, [w:] *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*, red. K. APPELT, J. WOJCIECHOWSKA, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 45.

wygenerowanym przez ogólną koncepcję życia, którego osiągnięcie gwarantuje poczucie sensu życia.

Znaczenie wsparcia środowisk socjalizacji w realizacji celów i planów życiowych młodocianych przestępców

Dążenie do celu oparte na racjonalnym planie życiowym wiąże się z pokonywaniem przeszkód wynikających z obiektywnego i subiektywnego „przeżywania świata” przez jednostkę. W przypadku młodocianych przestępców procesy asymilacyjne i akomodacyjne podlegają zaburzeniom. W przypadku resocjalizacji izolacyjnej młody człowiek doświadcza upokorzenia. Wynika ono z poczucia porażki outsidera, wyrzuconego na margines życia. W tym miejscu należy w pełni podzielić pogląd J. Konopnickiego, że odczuwanie cierpienia stanowi immanentną cechę społecznego niedostosowania.

Asymilacja więzienna stanowi formę przystosowania do warunków, które stoją w opozycji do natury człowieka. Przymusowa izolacja, siłą rzeczy, prowadzi do redukcji (wytlumienia) niektórych celów i planów życiowych, inne zaś podlegają apoteozie (wolność). Życie więzienne wymaga wyuczonego konformizmu, jest on powierzchowny i nie prowadzi do afirmacji norm czy internalizacji wartości społecznie akceptowanych. Sceny życia więziennego zostały starannie, systemowo wyreżyserowane. Relacja wychowawca-skazany to często forma gry pozbawiona elementarnej podmiotowości. „W efekcie prowadzi to do pozornego przystosowania i krótkotrwałości efektów resocjalizacji w warunkach wolnościowych.”²

Zaburzony przez epizod przestępczy plan życia, bez rzeczywistego wsparcia społecznego, może stanowić trwałą tendencję regresywną w życiu młodego człowieka. W przypadku jednostek izolowanych, decydująca okazać się może jakość więzi międzyludzkich.

Jak wskazuje S. Kawula, wszelkie interakcje zachodzą w czterech podstawowych obszarach:

- człowiek-człowiek,
- człowiek-grupa,
- człowiek-instytucja,

²B. URBAN, *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja – ciągłość i zmiana*, red. M. KONOPCZYŃSKI, B. M. NOWAK, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2008, s. 29.

- człowiek-szersze układy³.

Dwa pierwsze układy interakcji odgrywają decydującą rolę w aktywności młodocianych przestępców. W trajektorii życia zostają one zredukowane do relacji rodzinnych i kontaktów towarzysko-rówieśniczych.

Problem tkwi w jakości interakcji. Na gruncie rodzinnym niektóre więzi ze skazanym zostają zerwane, inne bywają zredukowane do funkcji materialno-informacyjnych. Silny związek z „więzienną niedolą” jednoczy sobie równych – osoby skazane. Otoczenie towarzysko-rówieśnicze wyznacza nowe standardy (stylu życia, przyjaźni, lojalności). Z mojej obserwacji zawodowej wynika, że w przypadku niektórych jednostek grupa dewiacyjna zniewala i uzależnia je od siebie. Siła „lojalności przestępczej” odgrywa doniosłą (dominującą) rolę nawet po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej. Preferencje życiowe wyrażone w postawach i zachowaniach o potencjale kryminogennym mogą wyznaczać cele i kształtować plany życiowe jeszcze długo w środowisku otwartym.

Po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej kończy się okres wyuczonego konformizmu. Następuje wtórne poszukiwanie punktu odniesienia w środowisku otwartym. Rolą sił wsparcia jest wytworzenie i wzmocnienie określonych trendów w kształtowaniu celów i planów życiowych o potencjale destygmatyzacyjnym. Moment to trudny, gdyż machiaweliczny, instrumentalny i oparty na swoistej lojalności świat powiązań przestępczych funkcjonuje w świadomości jednostki zwalnianej z placówki, co sprawia, że: „Spośród wszystkich dewiacyjnych ról, najtrudniej jest zmienić rolę więźnia. [...] procesowi temu towarzyszą [...] zmiany interpersonalne, czyli przeorientowanie w zakresie pojmowania celów życia (ich materialnego i egoistycznego wymiaru, którym teraz przypisuje się mniejszą rolę [...]”⁴.

W ramach badań prowadzonych nad wpływem środowisk socjalizacji na przemiany celów i planów życiowych młodocianych przestępców postanowiłem ustalić:

1. Jak kształtują się cele życiowe młodocianych przestępców?
2. Jak młodociani przestępcy oceniają aktualny poziom wsparcia najbliższego otoczenia w sytuacji, w jakiej się znajdują?
3. Jak młodociani przestępcy szacują spodziewany poziom wsparcia najbliższego otoczenia przy realizacji celów życiowych w przyszłości?

³Za: J. SOWA, *Relacje interpersonalne w procesie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. PALAK, Z. BARTKOWICZ, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 33.

⁴B. URBAN, *op. cit.*, s. 34-35.

Do badań wytypowano trzy grupy po 100 osób płci męskiej, które w chwili badania pozostawały w przedziale wieku 17–21 lat. Grupa pierwsza to osoby, którym przedstawiono zarzut popełnienia przestępstwa i przesłuchano w charakterze podejrzanych w postępowaniu przygotowawczym prowadzonym w Komendzie Powiatowej Policji w Głogowie w roku 2008, a które wcześniej nie odbywały kary pozbawienia wolności ani nie przebywały w zakładach poprawczych.

Pozostałe elementy grupy badawczej zostały dobrane w oparciu o kryteria prezentowane w pracy E. Bieleckiego⁵. Przebadano 100 młodocianych przestępców płci męskiej odbywających karę pozbawienia wolności w Zakładzie Karnym w Zarebie Górnej, w Areszcie Śledczym w Dzierżoniowie oraz w innych zakładach karnych Dolnego Śląska (Wrocław, Rawicz), doprowadzanych do Komendy Powiatowej Policji w Głogowie w celu wykonania z ich udziałem określonych czynności procesowych. Nadto, badaniom poddano młodocianych przebywających w Zakładach Poprawczych w Jerzmanicach Zdrój i w Głogowie (100 osób).

„Z góry należy zastrzec, że tego typu badania nie mogą mieć charakteru całościowego, czyli obejmującego wszystkich członków zbiorowości młodocianych przestępców [...], są to tak liczne zbiorowości, że z wielu powodów trudno byłoby przebadać wszystkich osobników. [...] Nie mamy realnych możliwości przebadania wszystkich osób. [...] Zdecydowano oprzeć wybór próby reprezentacyjnej na wyborze kwotowym, który to sposób w większym stopniu aniżeli celowy dobór próby, gwarantuje opieranie się w procedurze wyboru na bardziej zobiektywizowanych przesłankach występujących właściwości strukturalnej badanej zbiorowości.”⁶

Do ustalenia rodzaju celów życiowych preferowanych przez młodocianych przestępców postanowiłem stworzyć narzędzie badawcze o nazwie „Kwestionariusz ankiety: cele życiowe i preferowane wartości” wzorowane na „Drogach życia” konstrukcji Ch. Morrisa. Przydatność narzędzia do badania celów i planów życiowych analizowałem przez pryzmat jego zastosowania w badaniach T. Hejnickiej-Bezwińskiej⁷. Narzędzie zostało również scharakteryzowane przez S. Siek⁸. Inspirację do wyboru i modyfikacji „Drog życia” stanowiła analiza wyników badań E. Bielickiego⁹. Autor badał w ten sposób

⁵E. BIELECKI, *Młodociani przestępcy ich wartości i orientacja wartościująca*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s. 111-121.

⁶*Ibidem*, s. 111-112.

⁷T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *op. cit.*, s. 47.

⁸S. SIEK, *Wybrane metody badania osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1983, s. 364-374.

⁹E. BIELICKI, *Z problematyki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo KPSW, Bydgoszcz 2005, s. 190; idem, E. BIELICKI, *Wpływ wartości na zachowania przestępcze jako przedmiot*

Tabela 1

Treść celów życiowych młodocianych przestępców. Wybory łączone

Treść celu życiowego	Kategoria młodocianych przestępców			
	Osoby, którym ogłoszono zarzut w postępowaniu przygotowawczym i przesłuchano w charakterze podejrzanych N = 100	Osoby resocjalizowane w zakładzie poprawczym N = 100	Osoby skazane w zakładzie karnym N = 100	Liczba wyborów i udział procentowy liczony od ogółu respondentów
1. egzystencjalno-minimalistyczny	51	60	48	159 53,0%
2. materialno-prestiżowy	12	30	21	63 21,0%
3. allo-egocentryczny	48	78	42	168 56,0%
4. prospołeczny	11	32	12	55 18,3%
5. hedonistyczny	15	24	33	72 24,0%
6. transcendentny	22	21	21	64 21,3%
7. stabilizacji rodzinnej	74	90	93	257 85,7%
8. rywalizacyjno-zawodowy	54	19	30	103 34,3%
9. defensywno-introwertywny	32	8	18	58 19,3%
10. machiaweliczno-cwaniacki	21	34	30	85 28,3%
11. cel własnej konstrukcji	13	9	7	29 9,7%

wpływ wartości na zachowania przestępcze, co stanowiło cenną wskazówkę metodologiczną i potwierdziło zasadność wyboru techniki badawczej jako adekwatnej do rozwiązania stawianych przeze mnie problemów.

Trafność doboru narzędzia wydaje się tym większa, że zostało ono zastosowane zarówno do badania „stylu życia”, „orientacji życiowych” i „wartości”, co czyni je sprawdzonym i uniwersalnym, upoważniając do wykorzystania w badaniach celów i planów życiowych. „Drogi życia” nie mogły zostać wykorzystane przeze mnie w pierwotnej formie. Na konieczność ich modyfikacji zwróciła uwagę T. Heinicka-Bezwińska. W badaniach autorki narzędzie w zmienionej formie nosiło nazwę „modele + zadania”. Konieczność adaptacji narzędzia na użytek polskiej rzeczywistości wynikała z różnic kulturowych i odmiennych filozoficzno-etycznych koncepcji życia. Na podobne trudności w adaptacji narzędzia zwróciła uwagę B. Trenkiewicz¹⁰.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że badacze polscy stosunkowo mało uwagi poświęcili wyodrębnionym przez Ch. Morrisa w strukturach osobowości trzem podstawowym organizacjom cech i reakcji osobowości¹¹. Jakkolwiek kolejne postawy wartościujące wyodrębnione przez Ch. Morrisa pod nazwami: Dionizyjska, Prometejska i Buddyjska brzmią obco w ujęciu europejskim, to jednak dostrzegam ich reprezentacje w polskiej terminologii naukowej. Nie jest moim celem przybliżenie wymienionych komponentów osobowości, natomiast idea ich wyodrębnienia miała doniosłe znaczenie dla moich badań. Mianowicie, Ch. Morris z trzech wymienionych komponentów osobowości występujących u każdego człowieka w różnych proporcjach wyznaczył „Profile Wartości”¹². Następnie dobrał odpowiednie symptomy (wskaźniki), w jakich mogą się one wyrażać w życiu codziennym. W ten sposób wyodrębnił siedem profilów głównych wartości, dodał kolejnych sześć i przekształcił je w „drogi życia”. Natomiast „[...] osią każdej z tych koncepcji czy dróg życia jest jakaś naczelną wartość, która wyznacza daną drogę”¹³. Cytowane stwierdzenie przesądza o prawidłowości w doborze narzędzia opracowanego na bazie „Dróg Życia” do badania celów i planów życiowych. Uznawany system wartości stanowi aksjonormatywną bazę dla całożyciowej aktywności człowieka. Stąd w konstrukcji narzędzia cele i plany życiowe określane są na bazie hierarchii wartości.

Analizując cele życiowe preferowane przez młodocianych przestępców zdecydowanie dominuje wartość „stabilizacji rodzinnej” (257 wyborów,

badania kryminologii, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.

¹⁰Za: S. SIEK, *op. cit.*, s. 426.

¹¹*Ibidem*, s. 265.

¹²*Ibidem*, s. 367.

¹³*Ibidem*, s. 367.

85,7% ogółu wskazań). W przypadku osób izolowanych stworzenie i utrzymanie dobrych stosunków rodzinnych jako celu aktywności życiowej wskazało 90-93 na 100 badanych. Analiza jakościowa pozwala zrozumieć zaobserwowaną w badaniu ilościowym tendencję. Apoteoza rodziny wynika z faktu izolacji i subiektywnego poczucia cierpienia i osamotnienia. Osoby izolowane idealizują życie rodzinne w wyniku niezaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i przynależności. Należy podkreślić, że wsparcie dwojga rodziców w obecnym położeniu badanego potwierdza 46,3% ankietowanych. Natomiast w przyszłości spodziewa się takiego wsparcia zaledwie 19,0% respondentów.

Tabela 2

Ocena aktualnego poziomu wsparcia ze strony środowisk socjalizacji dla młodocianych przestępców

Treść zdania wskaźnikowego	Opinie badanych $\Sigma = 300$		
	Nie zgadzam się (nie i raczej nie)	Nie mam zdania	Zgadzam się (tak i raczej tak)
1. Obecnie najbardziej wspiera mnie matka	66 22%	58 19,3%	176 58,7%
2. Obecnie najbardziej wspiera mnie ojciec	118 39,3%	49 16,3%	133 44,3%
3. Obecnie najbardziej wspiera mnie dwoje rodziców	84 28,0%	77 25,7%	139 46,3%
4. Obecnie najbardziej wspiera mnie rodzeństwo	77 25,7%	69 23,0%	154 51,3%
5. Obecnie najbardziej wspierają mnie dziadkowie lub dalsi krewni	167 55,7%	63 21,0%	70 23,3%
6. Obecnie najbardziej wspiera mnie żona lub dziewczyna	121 40,3%	95 31,7%	84 28,0%
7. Obecnie najbardziej wspierają mnie koledzy	108 36%	100 33,3%	92 30,7%
8. Nie mam znikąd wsparcia, jestem zdany sam na siebie	205 68,3%	63 21,0%	32 10,7%
9. Znajduję wsparcie u wychowawców w zakładzie, w którym przebywam ($\Sigma = 200$)	177 88,5%	19 9,5%	4 2,0%

W selektywnie prowadzonym wywiadzie niestrukturalizowanym można było ustalić, że jakikolwiek przejaw zainteresowania losem młodocianego ze strony członków rodziny był przez niego traktowany jako rodzaj wsparcia. Swoistą egzemplifikację stanowią fragmenty wypowiedzi młodocianych odbywających karę pozbawienia wolności: „[...] mamuśka ostatnio podrzuciła mi trochę fajek” Marcin K.; „[...] koleś był na wolności, spotkał mojego fatera (ojca), który mnie pozdrawiał i mówił żebym się trzymał” Andrzej Z.; „[...] mój brat? spoko gość, na wolności razem jumamy (kradniemy), na przepustce nie trzeźwiejemy” Krzysztof G.. Przytoczone, subiektywne obrazy wsparcia funkcjonujące w świadomości przestępcy, w ocenie audytora zewnętrznego przyjmują wartość ocenianą pejoratywnie. „Wsparcie spaczone” wyklucza korektę postaw.

Tabela 3

Spodziewany poziom wsparcia środowisk socjalizacji w realizacji celów i planów życiowych młodocianych przestępców

Treść zdania wskaźnikowego	Opinie badanych $\Sigma = 300$		
	Nie zgadzam się (nie i raczej nie)	Nie mam zdania	Zgadzam się (tak i raczej tak)
1. W przyszłości liczę najbardziej na wsparcie matki	168 56,0%	30 10,0%	102 34,0%
2. W przyszłości liczę najbardziej na wsparcie ojca	114 38,0%	42 14,0%	144 48,0%
3. W przyszłości liczę najbardziej na wsparcie dwojga rodziców	171 57,0%	72 24,0%	57 19,0%
4. W przyszłości liczę najbardziej na wsparcie rodzeństwa	123 41,0%	93 31,0%	84 28,0%
5. W przyszłości liczę najbardziej na wsparcie dziadków i dalszych krewnych	201 67,0%	90 30,0%	9 3,0%
6. W przyszłości liczę najbardziej na wsparcie dziewczyny, żony	87 29,0%	93 31,0%	120 40,0%
7. W przyszłości liczę najbardziej na wsparcie kolegów	149 49,7%	78 26,0%	73 24,3%
8. W przyszłości liczę najbardziej na siebie samego	49 16,3%	29 9,7%	222 74,0%

Osoby występujące w roli podejrzanego w postępowaniu przygotowawczym, które nie odbywały kary o charakterze izolacyjnym, a przestępstwo jest dla nich zjawiskiem epizodycznym, doświadczają znacznie częściej wsparcia rzeczywistego. Rodzice podejmują rozmowy z prowadzącym postępowanie lub nadzorującym prokuratorem, gdzie dominują dwie kategorie pytań: „Jakiego czynu dopuścił się podopieczny?” i „Jak mogą pomóc w konkretnej sytuacji?”.

Rzeczywista troska o los podejrzanego wyraża się w poszukiwaniu logiki przyczynowo-skutkowej między położeniem życiowym młodocianego a czynem przestępczym. Pojawia się głębsza refleksja, czasami głęboka retrospekcja relacji rodzinnych.

Realizacja celów życiowych bądź ich zmiana w przypadku młodocianych przestępców zależy przede wszystkim od jakości wsparcia ze strony środowisk socjalizacji, nie zaś od wsparcia w ogóle. Zważywszy, że środowisko rodzinne młodocianych, którzy weszli w konflikt z prawem jest przeważająco dysfunkcyjne, można oczekiwać „wsparcia” o niskim potencjale społecznej akceptacji.

Realizacja celów życiowych związanych ze stworzeniem i prawidłowym funkcjonowaniem rodziny dominuje w telicznym obrazie świadomości młodocianych przestępców. Obraz ten funkcjonuje jako marzenie lub życzenie. Materializacja obrazu wymaga rzeczywistego wsparcia środowiska rodzinnego. Wsparcie pozorne, okazywane osobie izolowanej, sprowadza się do gratyfikacji materialnej (pieniądze, paczki, używki itp.) oraz informacyjnej (o świecie zewnętrznym) i nie spełnia funkcji destygmatyzacyjnych. Wsparcie rzeczywiste włącza w sieć interakcji elementy aksjonormatywne, a siłę więzi rodzinnych, emocjonalnych akcentuje nad wymiar materialny.

Należy zwrócić również uwagę na niewerbalizowany czynnik samotności młodocianych przestępców – 10,7% respondentów identyfikuje się ze stwierdzeniem: „nie mam nikąd wsparcia, jestem zdany sam na siebie”. Jednak aż 74,0% badanych przyznaje, że liczy głównie na siebie. Oznacza to subiektywne przekonanie podmiotu, że w dążeniu do celu będzie osamotniony. Przekonanie o tym wynika z doświadczeń z przeszłości i oceny szans outsidera w środowisku otwartym.

Traktując łącznie pozorną jakość wsparcia środowiska rodzinnego z poczuciem osamotnienia młodocianego otrzymujemy odpowiedź na pytanie o siłę oddziaływania środowiska towarzysko-rówieśniczego i jego wpływu na kształtowanie celów i planów życiowych. W 73 przypadkach (24,3%) badani stwierdzili, że w przyszłości najbardziej liczą na wsparcie kolegów. Jakość wsparcia w tym przypadku jest przewidywalna, zważywszy, że krąg towarzyski zamyka się w środowisku osób karanych. Oczekiwany poziom wsparcia

kolegów przeważa nad spodziewanym wsparciem rodziców (19,0%), rodzeństwa (28,0%) i krewnych (3,0%). Siła więzi z grupą rówieśniczą i przekonanie o wsparciu przy realizowaniu celów życiowych wynika z następujących czynników:

- subiektywnego poczucia wzajemnego zrozumienia,
- przekonania o swoistej (przestępczej) lojalności,
- wspólnego przeżywania stanu niedoli (uwięzienia).

Wyprowadzony przeze mnie wniosek znajduje potwierdzenie w wyborach celów życiowych dokonanych przez młodocianych przestępców (tabela 1). Cel oznaczony nr. 3 i określony mianem allo-egocentrycznego wybrało 168 (56,0%) badanych, co po celach zorientowanych rodzinnie daje drugi wynik badania. Podporządkowanie aktywności życiowej najbliższemu otoczeniu (wyłączając rodzinę), na wzór własnej grupy interesu stanowi istotne zagrożenie dla realizacji celów życiowych społecznie aprobowanych.

Podsumowanie

Działania resocjalizacyjne oraz pomoc postpenitencjarna na etapie diagnostycznym powinny uwzględniać preferowane cele i plany życiowe młodocianych przestępców. Należy oceniać realność osiągnięcia celu i wzmacniać te obszary interakcji środowiskowych, które wyzwolą aktywność o potencjale destygmatyzującym.

Stosowane zabiegi probacyjne i aktywność kuratorska powinny stymulować i wspierać dążenie do określonych celów wygenerowanych przez młodocianych przestępców. Inaczej, osobiste motywacje podmiotu oddziaływań rozminą się na etapie realizacji z zakładanym efektem oddziaływań resocjalizacyjnych.

Istotne, aby w środowisku otwartym podjąć próbę ujawnienia osób znaczących dla sprawcy przestępstwa, które wesprą go w realizacji celów życiowych i jednocześnie uodpornią na wpływy środowiskowe, które niosą pozorne wsparcie.

Ernest Magda

INFLUENCE OF SOCIALIZATION SURROUNDINGS ON JUVENILE DELINQUENTS

Abstract

The article comes from the need of revealing the personality of juvenile delinquents who have infringed the law in prospect of a purposeful activity.

In the first part, the author accepts the opinion that a human in every life situation acts as an active subject in opposition to automatic visions. Life aims and plans compose the immanent human personality function introduced into one's life strategy. The life sequence of events modifies realization plans, giving them rational justifications. Socially unadjusted people—criminals/the world of crime—often negate the rationalization of life, acting against their own matter; nevertheless, they suffer.

Arranging mutual relations of "aims-life plans", the author defined a life aim as an existential, placed in human awareness, potential, a desired future state created by a general life outline whose accomplishing guarantees the feeling of a life sense.

In the second part of the article, the importance of social environments supporting the realization of life plans and purposes of juvenile delinquents is indicated, emphasizing the quality of these relations.

To solve the problem of fixing the effect of socialization surroundings on juvenile delinquents' purposes and life plans transformations, 300 crime perpetrators/criminals were surveyed in Lower Silesia, aged 17–21. The author proved that the realization of life purposes or their change depends first of all on the quality of support from socialization surroundings, but not support in general. Real and formal support is differentiated between.

It is important to stimulate and support the achievement of the aims set forth by juvenile delinquents, otherwise personal motivations of the subject of influence will not match, at the realization stage, the assumed effect of rehabilitation activities.

Lidia Wawryk*

OBLICZE AGRESJI ZIELONOGÓRSKICH GIMNAZJALISTÓW

Zachowania agresywne nie są jednolitym problemem – stanowią kompleks różnorodnych czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, wzajemnie na siebie napierających. Można rzec, że jedne czynniki wyzwalają kolejne, o różnej częstotliwości, natężeniu i ilości, a osoby, u których mogą występować, pojawiają się trudności intrapsychiczne i interpersonalne. Porównując różnorodne ujęcia agresji, przemocy oraz agresywności można określić agresję jako zachowanie, które zawiera w sobie nośnik biologiczny, psychologiczny i społeczny, przejawiający się w naturze człowieka – jej stanie emocjonalno-motywacyjnym oraz pojawiający się w wyniku interakcji społecznych¹ o zasięgu makrospołecznym i mikrospołecznym. Cechą charakterystyczną agresji jest intencja², wyrządzenie komuś krzywdy³, przybieranie różnych form⁴ generalnie kierowanych na zewnątrz lub wymierzonych przeciwko sobie.

Analizując zjawisko agresji u gimnazjalistów jako problem społeczno-psycho-pedagogiczny, przyjmuję też jego interdyscyplinarne rozumienie i traktowanie, ponieważ każda z wyszczególnionych dyscyplin wyodrębniła pewien odmienny aspekt badanego zjawiska, dążąc konsekwentnie do jego zrozumienia⁵. W niniejszym artykule koncentruję się na przejawach zacho-

***Lidia Wawryk** – mgr, pedagog, asystent w Zakładzie Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej. Ukończyła liczne kursy pedagogiczne i psychologiczne – m. in. Studium Socjoterapii, Profilaktyki i Promocji Zdrowia prowadzone przez Wrocławską Pracownię Psychoedukacji i Terapii „PLUS” Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Obszar zainteresowań naukowych i badawczych koncentruje na profilaktyce niedostosowania społecznego – zwłaszcza zachowań agresywnych młodzieży.

¹A. FRĄCZEK, *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, [w:] *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, red. Ł. JURASZ-DUDZIK, Wydawnictwo Sic, Warszawa 2002.

²B. KRAHÉ, *Agresja*, GWP, Gdańsk 2005.

³A. FRĄCZEK, *op. cit.*

⁴Por.: J. RANCSBURG, *Lek, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa 1980; Z. SKORNY, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa 1986; P. G. ZIMBARDO, F. L. RUCH, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994.

⁵A. RADZIEWICZ-WINNICKI, *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 141.

wań agresywnych wśród młodzieży gimnazjalnej, ujętych w syndrom agresji. Z. B. Gaś podaje, że syndrom agresji to „[...] zespół przeżyć, postaw i zachowań, których celem lub skutkiem (zamierzonym lub nie zamierzonym) jest wyrządzenie krzywdy (bezpośrednio lub pośrednio) innej osobie lub sobie samemu. Syndrom agresji obejmuje zarówno tendencje agresywne uświadomione, jak i nie uświadomione, skierowane na zewnątrz lub na siebie samego, zarówno przejawiane, jak i jedynie przeżywane”⁶.

Na potrzeby przeprowadzonych badań, dotyczących określenia poziomu syndromu agresji wśród zielonogórskich gimnazjalistów, zastosowałam Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji IPSA. Obejmuje on 10 skal: samoagresję emocjonalną, samoagresję fizyczną, wrogość wobec otoczenia, nieuświadomione skłonności agresywne, agresję przemieszczoną, agresję pośrednią, agresję słowną, agresję fizyczną, skalę K – kontroli zachowań agresywnych, skalę O – skłonności do działań odwetowych⁷. Analizy badań dokonuję według wskazówek zamieszczonych w opracowaniu Z. B. Gasia. Wyniki przeprowadzonych badań interpretowałam w oparciu o następującą skalę: wyniki bardzo wysokie (10-9 sten), wysokie (8-7 sten), przeciętne (6-5 sten), niskie (4-3 sten) i bardzo niskie (2-1 sten)⁸. W badaniach uczestniczyli uczniowie siedmiu zielonogórskich gimnazjów z klas III – łącznie 532 uczniów. Analizie poddałam 500 kwestionariuszy IPSA. Wyniki przeprowadzonych badań prezentuję w tabeli 1.

Analizując wynik ogólny nasilenia agresywności możemy stwierdzić, iż przeciętny poziom agresji występuje u 1/3 badanych. Podobną liczebnie grupę stanowią osoby charakteryzujące się wysokim ogólnym nasileniem agresji. Wynik bardzo wysoki zaś dotyczy 19% respondentów. Niepokojącym wydaje się spostrzeżenie, iż w badanej populacji niewielu badanych posiada niski ogólny poziom agresji, a tylko 6,2% ma bardzo niski poziom występowania tej cechy. Generalnie ujmując – badana młodzież charakteryzuje się raczej wysokim natężeniem agresywności, gdyż wyniki wysokie dotyczą prawie połowy badanych, co oznaczać może, że zachowania agresywne występują w znacznym stopniu. Ogólny wynik syndromu agresji dowodzi też konieczności przeciwdziałania zjawisku, które występuje w zielonogórskich gimnazjach.

W charakterystyce syndromu agresji bierze się pod uwagę nasilenie poszczególnych kategorii zachowań. Dane uzyskane z analizy skali kontroli za-

⁶Z. B. GAŚ, *Inwentarz psychologiczny syndromu agresji*, „Przegląd Psychologiczny” 1980, t. XXIII, nr 1, s. 143.

⁷*Ibidem*, s. 145-149.

⁸*Ibidem*.

Tabela 1

Syndrom agresywności zielonogórskich gimnazjalistów – IPSA wyniki ogólne (opracowanie własne)

Poszczególne składowe Inwentarza Psychologicznego Syndromu Agresji IPSA	bardzo wysoki		wysoki		przeciętny		niski		bardzo niski		ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wynik ogólny (WO)	99	19	136	27,2	141	28,2	93	18,6	31	6,2	500	100
Kontrola zachowań agresywnych skala (K)	51	10,2	84	16,8	194	38,8	126	25,2	45	9	500	100
Skłonność do zachowań odwetowych skala (O)	95	19	123	24,6	136	27,2	146	29,2	0	0	500	100
Wiodące kierunki agresji												
Wskaźnik samoagresji (S)	8	1,6	133	26,6	190	38	143	28,6	26	5,2	500	100
Wskaźnik agresji ukrytej (U)	93	18,6	174	34,8	138	27,6	76	15,2	19	3,8	500	100
Wskaźnik agresji skierowanej na zewnątrz (Z)	0	0	28	5,6	120	24	213	42,6	139	27,8	500	100
Skale szczegółowe												
Samoagresja emocjonalna	86	17,2	108	21,6	142	28,4	138	27,6	26	5,2	500	100
Samoagresja fizyczna	91	18,2	218	43,6	191	38,2	0	0	0	0	500	100
Wrogość wobec otoczenia	91	18,2	198	37,8	142	28,4	78	15,6	0	0	500	100
Nieuświadomione skłonności agresywne	104	20,8	158	31,6	153	30,6	66	13,2	19	3,8	500	100
Agresja przemieszczona	64	12,8	127	25,4	220	44	89	17,8	0	0	500	100
Agresja pośrednia	189	37,8	143	28,6	168	33,6	0	0	0	0	500	100
Agresja słowna	89	17,8	136	27,2	195	39	80	16	0	0	500	100
Agresja fizyczna	93	18,6	151	30,2	256	51,2	0	0	0	0	500	100

chowań agresywnych są zróżnicowane. Wśród badanych gimnazjalistów wyraźnie dominują osoby o średnim nasileniu tej cechy. Dużą grupę stanowi młodzież o niskiej kontroli – ponad 25% oraz bardzo niskiej 9%, co świadczy o niskim poziomie kontroli wszelkich przejawów agresywności u prawie 1/3 badanych. Może to oznaczać, że nie kontrolują oni przejawów własnej agresywności, nie panują nad agresywnymi impulsami, nie hamują własnej wrogiej aktywności, nie potrafią dokonać wyboru i przejawiać zachowań akceptowanych społecznie, są wybuchowi i impulsywni. Osoby o niskim poziomie emocjonalnej kontroli są bardziej skłonne do działań odwetowych i do rozwiązania sytuacji krzywdy za pomocą zemsty. Najmniejszą liczebnie grupę gimnazjalistów charakteryzuje wysoka kontrola przejawów agresji. Niepokoić może fakt, że tak niewielka grupa badanej młodzieży wykształciła w sobie wewnętrzne mechanizmy kontroli własnego zachowania. Jak zauważamy, wiele wydarzeń wywołuje agresywne impulsy, ale to samokontrola chroni ludzi przed działaniem pod ich wpływem, ponieważ „[...] samokontrola działa jednak po to, by powstrzymać agresję. Kiedy zawodzi samokontrola, przemoc staje się bardziej prawdopodobna”⁹.

Wyniki uzyskane w skali zachowań odwetowych wskazują, że osoby te może cechować nienawiść i mściwość. Poziom wysoki w tej skali uzyskało prawie 25% badanych. Bardzo wysoki poziom dotyczy 19% badanych. Wyniki wysokie mogą więc sugerować, że prawie połowa badanej młodzieży wykazuje silne działania odwetowe, osoby te mogą mieć tendencję do reagowania agresją na rzeczywiste lub urojone poczucie krzywdy, mszczą się za doznane krzywdy, z premedytacją przygotowują działania odwetowe w reakcji na zachowania innych osób. Można naszkicować obraz gimnazjalistów jako osób z silną odrazą, złością, niechęcią oraz tendencją do podejrzliwości wobec innych ludzi. Analiza badań pokazała też, że ponad 27% respondentów oscyluje na przeciętnym poziomie skłonności do działań odwetowych. Niską skłonność wykazało tylko 29,2% badanych, co w zestawieniu z powyższymi wynikami wskazuje, że tylko około 1/3 badanej młodzieży w stopniu niskim nie ma skłonności odwetowych. Nie zanotowano wyników bardzo niskich.

Interpretacja wiodącego kierunku agresji dowiodła, że około 1/3 badanych gimnazjalistów ma wysoki wskaźnik samoagresji, który może objawiać się negatywną samooceną, skłonnościami do wydawania nieprzychylnych opinii o sobie, nadmiernej samokrytyki, wyszukiwania i ujawniania swych własnych błędów, słabości i wad, podkreślania swoich braków, jak i przejawiania tendencji do agresji skierowanej na samego siebie, zadawania sobie

⁹R. F. BAUMEISTER, K. D. VOHS, *Cztery korzenie zła*, [w:] *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*, red. A. G. MILLER, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 133.

bólu fizycznego i samouszkodzeń. Wskaźnik przeciętny samoagresji u 38% respondentów może sugerować nasilenie tendencji autodestrukcyjnych lub mało stabilny sposób reagowania młodych ludzi, w rezultacie kierujących agresję na samego siebie. Wynik niskiej samoagresji dotyczy 28,6%, czyli można stwierdzić, że nieco ponad 1/4 badanych nie dokonuje aktów agresji skierowanej na siebie. Zaprezentowane wyniki prowokują więc do wnikliwej obserwacji, gdyż co trzeci gimnazjalista wykazuje tendencje do działań autodestrukcyjnych. Stanowi to niewątpliwie pobudkę do wzmożonej obserwacji młodzieży, przenikliwości wychowawczej oraz szybkiej interwencji w przypadku wyłowienia niepokojących objawów, ponieważ – jak podaje H. Rylke – bywają też formą zwrócenia uwagi otoczenia na cierpienie, które przeżywa jednostka i występują w sytuacjach poważnego kryzysu psychicznego, kiedy młoda osoba nie umie dostrzec innych sposobów poradzenia sobie z problemem¹⁰.

Kolejnym analizowanym wskaźnikiem był wskaźnik agresji ukrytej, w którego skład wchodzi dwie skale – wrogość oraz nieświadomione tendencje agresywne. Ukrytą agresję przejawia 18,6% badanych w stopniu bardzo wysokim oraz 34,8% w stopniu wysokim, co świadczyć może o tym, że w badanej grupie ponad połowa gimnazjalistów swoją wrogość rzutuje na otoczenie, przejawia wrogie pragnienia wobec innych, jest negatywnie nastawiona wobec innych ludzi, podejrzewa innych o prywatę i ukryte cele. Mogą również czuć się wykorzystywani i niedoceniani oraz nieufni i podejrzliwi wobec otoczenia oraz przejawiać skłonność do manifestowania czynności i zachowań pozornie nieagresywnych, które są formą w miarę bezkonfliktowej i nie karanej aktywności. Wynik przeciętny otrzymany przez 27,6% badanych również może świadczyć o ukrytych tendencjach destrukcyjnych. Poziom niski wskaźnika agresji ukrytej występuje u niewielkiej liczby (20%) respondentów. Pośród badanych gimnazjalistów przypuszczalnie dominuje więc agresja ukryta.

Wskaźnik agresji skierowanej na zewnątrz pozwala określić agresję ze względu na sposób ujawnienia się. W skład wskaźnika wchodzi następujące skale: agresji przemieszczonej, agresji pośredniej, agresji słownej i agresji fizycznej. W kategorii agresji skierowanej na zewnątrz dominuje poziom niski i bardzo niski, co może świadczyć, że badana młodzież raczej nie przejawia agresji na zewnątrz. Wynik ten w stopniu niskim występuje u prawie 70% badanych. Prawie u 1/3 badanej młodzieży stwierdzono przeciętny poziom nasilenia tego wskaźnika. Wysoki poziom agresji skierowanej na zewnątrz dotyczy niewielkiej liczby badanych osób. Badani uczniowie nie mają więc

¹⁰H. RYLKE, *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?*, WSiP, Warszawa 1999, s. 43.

skłonności do kierowania agresji na zewnątrz np. na innych. Jednak dane uzyskane w poprzedniej skali można powiązać i zaryzykować stwierdzenie, że gimnazjaliści „kamouflują” zachowania agresywne i przejawiają wrogie pragnienia wobec innych. Świadczyć to może o wewnętrznym negatywnym nastawieniu do innych ludzi, nieufności i podejrzliwości w kontaktach z innymi. Dowodem na to mogą być niskie wyniki w skali agresji skierowanej na zewnątrz.

W dalszej części artykułu dokonam szczegółowej analizy skal wchodzących w syndrom agresji wynikających z wiodących kierunków zaprezentowanych powyżej. W pierwszej skali samoagresji emocjonalnej łącznie wysokie wyniki uzyskało prawie 40% badanych. Ponadto prawie 1/3 badanych ujawniła przeciętny poziom nasilenia tego typu zachowań. Dane te mogą świadczyć o skłonności do niskiej samooceny, negatywizmu i skłonności do wydawania nieprzychylnych opinii o sobie, podkreślaniu swoich braków, skłonności do poniżania własnej osoby i kierowania wrogich pragnień wobec siebie; pojawić się mogą pragnienia śmierci i myśli samobójcze. Zjawisko to dotyczy najczęściej słabego wglądu w siebie, poczucia braku nadziei i depresji, niechęci do siebie oraz braku pozytywnego poglądu na własną osobę. Może przejawiać się również w niemożności rozwiązywania problemów, pesymistycznym myśleniu o przyszłości, wycofania się, niemożności dokonania zmian i wreszcie prowadzić mogą do kryzysu samobójczego¹¹.

W skali samoagresji fizycznej niepokojącego spostrzeżenia dostarczyła analiza danych, gdyż jednoznacznie wykazała, że w badanej grupie nie ma osób o niskim i bardzo niskim natężeniu tej cechy. Dominuje wynik wysoki u 43,6% badanych, zaś wynik bardzo wysoki uzyskało 18,2% badanych. Dowodzi to, że ponad połowa badanej młodzieży może być w ryzyku kierowania agresji fizycznej na siebie, zadawać sobie ból fizyczny, dokonywać samouszkodzeń, podejmować próby samobójcze. Wynik przeciętny uzyskało 38,2% gimnazjalistów. Nauczycielom pracującym z młodymi ludźmi wynik ten dostarcza informacji o konieczności podejmowania działań w szkołach, baczniego obserwowania młodzieży i skutecznej interwencji pedagogicznej. Stanowi to nieodzowny aspekt profilaktyki podejmowanej w szkołach, a zważywszy na rodzaj agresji – konieczności działań interwencyjnych skoncentrowanych na problemie zachowań suicydalnych, uprzedzonych aktami destrukcyjnymi.

W skali wrogości wobec otoczenia u badanych gimnazjalistów raczej dominuje wysoki poziom wrogości wobec otoczenia, gdyż – reasumując wyniki bardzo wysokie i wysokie – dotyczy on więcej niż połowy badanej młodzieży. Wynika z tego, że osoby te preferują przypisywanie zachowaniom innym

¹¹B. T. McWRITHER, J. J. McWRITHER, A. McWRITHER, E. H. McWRITHER, *Zagrożona młodzież*, PARPA, Warszawa 2001, s. 294-295.

ludziom wrogich intencji. Poziom przeciętny występuje u 1/3 badanych. Poziom niski prezentuje niewielka liczba badanych. Wysoki poziom wrogości może świadczyć o zdecydowanie wrogim nastawieniu badanych do otoczenia, przejawianiu przez nich wrogich pragnień, negatywnego nastawienia wobec innych, poczucia wykorzystywania, ośmieszenia, nieufności oraz podejrzliwości wobec innych.

Kolejna analizowana skala dostarcza informacji o tym, że badana młodzież charakteryzuje się dyspozycją do manifestowania zachowań z pozoru nieagresywnych, w miarę bezkonfliktowych i niekaralnych zachowań agresywnych – nieświadomionych skłonności agresywnych, których badani nie traktują jako zachowania agresywnego. Wysokie wyniki otrzymane przez ponad połowę badanej młodzieży mogą sugerować, że osoby te skłonne są do manifestowania czynności i zachowań pozornie nieagresywnych, które są formą w miarę bezkonfliktowej i niekaranej agresywnej aktywności. Wynik przeciętny, występujący u 30,6% badanych może prowokować pojawienie się tego typu zachowania. Niski poziom natężenia tej cechy dotyczy mniej niż 20% badanych.

W skali agresji przemieszczonej około 40% młodzieży uzyskało ogółem wynik wysoki, należy więc przez to rozumieć, że mają oni skłonność do przemieszczania obiektów własnej agresji: dokonują przemieszczenia celu zachowania agresywnego, na skutek czego bezpośredni atak na inną osobę zamienia się w atakowanie przedmiotów martwych, np. trzaskanie drzwiami, uderzanie pięścią w stół, niszczenie różnych przedmiotów itp.¹². Analiza badań wykazała też, że dominującym poziomem, jaki prezentowali badani był wynik przeciętny, tj. 44%. Wynik niski występuje tylko u niespełna 18% badanych, co dowodzi temu, że nie przemieszczają oni agresji na „obiekty” zastępcze.

Agresja pośrednia uwidacznia się w zachowaniach mających na celu wyrządzenie krzywdy drugiej osobie, z wyłączeniem użycia przemocy fizycznej (złośliwe plotki, żarty) oraz w bezkierunkowych zachowaniach agresywnych (wybuchy złości przejawiające się krzykiem, tupaniem nogami, biciem pięścią w stół)¹³. W przypadku agresji pośredniej dominującą grupą wśród badanych gimnazjalistów były osoby charakteryzujące się bardzo wysokim i wysokim poziomem natężenia tej cechy. Łącznie dotyczy prawie 2/3 badanych. Przeciętne natężenie tej cechy występuje u 44% młodych ludzi. W zaprezentowanych wynikach badani uczniowie nie uzyskali wyniku niskiego,

¹²Z. SKORNY, *op. cit.*, s. 177-179.

¹³D. KALKA, U. SAJEWICZ-RADTKE, M. B. RADTKE, *Agresja wśród młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Przemoc i agresja w szkole. Próby rozwiązania problemu*, red. A. REJZNER, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2008, s. 63.

co może sugerować znaczne nasilenie cechy związanej z przenoszeniem bezpośredniego ataku na inną osobę na formę pośrednią agresji. Tłumaczyć to można tendencją u tych osób do zmiany formy napastliwości z bezpośredniej na pośrednią. Atakują one pośrednio osoby konkretne przez ośmieszanie ich, plotkowanie o nich, skarżenie, sporządzanie donosów, wyśmiewanie cudzych poglądów i przekonań, niesprawiedliwe traktowanie, obwinianie o pewne czyny, nadmierne krytykowanie itp. Cechą charakterystyczną zaś omawianych zachowań jest to, że są one przejawiane w sytuacjach, gdy osoba, wobec której agresja ta jest kierowana, jest nieobecna.

Przedostatnią prezentowaną skalą jest skala dotycząca agresji słownej, w literaturze występujące jako przemoc werbalna¹⁴ – czyli pogardliwe, poniżające i ubliżające słowa, również głośne wymyślanie i lżenie. Osoba uzyskująca wysokie wyniki w tej skali przejawia więc zachowania o wysokim charakterze napastliwości słownej. Analiza badań zielonogórskich gimnazjalistów wykazała, że dominującą grupą wśród badanych jest grupa charakteryzująca się przeciętnym natężeniem tej cechy, zjawisko dotyczy bowiem 39% badanych. Wielu młodych ludzi wykazuje poziom wysoki – w tym 27,2% w stopniu wysokim i 17,8% w stopniu bardzo wysokim. Ogólna analiza pozwala więc stwierdzić, że badana młodzież w wysokim stopniu preferuje agresję słowną, manifestującą się szeroką gamą zachowań o charakterze napastliwości słownej jak: zrzęczenie, krzyki, wrzaski, przeklinanie, robienie wymówek, kłótnie itp. Dotyczy to prawie połowy badanej młodzieży. Niskie natężenie tej cechy wykazało tylko 16% badanych, co świadczy o wzroście agresji słownej u młodych ludzi. Otrzymane wyniki są zbieżne z wynikami badań z 2000 r. G. Miłkowskiej-Olejniczak, które wykazały, że w badanej populacji (300 gimnazjalistów) ponad 40% uczniów podejmowało tę formę agresji na poziomie wysokim, a tylko co piąty badany na poziomie niskim¹⁵.

Ostatnia prezentowana skala odnosi się do agresji fizycznej. Wyniki badań pokazują, że w stopniu przeciętnym tę formę agresji przejawia połowa badanych. Prawie taka sama liczba młodzieży uzyskała też wyniki wysokie. Młodzi ludzie prawdopodobnie atak skierują bezpośrednio na osobę, której agresja dotyczy. Przyjmuje ona formę bicia, kopania, szczypania, poszturchiwania, uderzania różnymi przedmiotami itp. Osoby uzyskujące wysokie wyniki mają również skłonność do podejmowania działań o charakterze

¹⁴M. PEISERT, *Formy i funkcje agresji werbalnej. Próba typologii*, Wyd. UW, Wrocław 2004.

¹⁵G. MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK, *Czas buntu i poszukiwania – czyli problem agresywności młodzieży w okresie niepokojów dojrzewania*, [w:] *Wychowawca i środowisko lokalne w paradygmacie wychowania XXI wieku. Materiały pokonferencyjne, Wojewódzka Konferencja Naukowo-Metodyczna*, Wiechlice 23-24 IV 2001, s. 45.

przemocy fizycznej. W analizowanej skali nie stwierdzono wyników niskich, co dowodzi stosowania szerokiego repertuaru zachowań agresywnych wobec innych ludzi.

Reasumując – uczniowie zielonogórskich gimnazjów charakteryzują się wysokim ogólnym poziomem agresywności, wysoką częstotliwością podejmowanych zachowań w następujących skalach oraz wykazują się niskim poziomem kontroli własnej działalności agresywnej. Otrzymane wyniki potwierdzają fakty odwołujące się do problemu agresji w polskich i zagranicznych badaniach, podkreślające wagę problemu społecznego oraz ogólnego wzrostu agresywności. „Człowiek nie jest zły z konieczności, ale staje się zły, jeżeli zabraknie odpowiednich warunków do jego wzrostu i rozwoju”¹⁶ – teza E. Fromma niewątpliwie podkreśla najważniejszy aspekt zachowań agresywnych, a analiza szczegółowa struktury agresywności może stanowić podstawę do ukierunkowanych, skutecznych działań profilaktycznych i wychowawczych w szkołach.

Lidia Wawryk

AGGRESSION IN ZIELONA GÓRA'S MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Abstract

In the last few years aggressive behavior has become the subject of studies, observation and analysis by researchers from diverse areas. This phenomenon turned out to be a major problem in Polish schools, most notably in middle ones. This paper presents the results of a study carried out among middle schools students from Zielona Góra. The study focused on the intensity and qualitative characteristics of the aggression syndrome. An attempt is made to identify three kinds of indices: the intensity of respective behavior categories, general aggression syndrome intensity, and aggression direction in teenagers.

¹⁶E. FROMM, *Niech się stanie człowiek*, PWN, Warszawa 1996, s. 178.

Jolanta Lipińska-Lokś*

GIMNAZJALIŚCI WOBEC NARKOTYKÓW

Rzeczywistość społeczna, w której przyszło nam bytować, wzbudza ogromne zainteresowanie zarówno w środowisku naukowym, jak i tzw. szerszych kręgach społecznych. Przeciętny człowiek jest „bombardowany” informacjami. Wiadomości te wywołują u niego emocje – bywają tak ogromne, że trudno jest się z nimi uporać, zrozumieć przyczynę danych faktów, pogodzić się z ich konsekwencjami.

Z odnalezieniem się we współczesnej rzeczywistości wielu ludzi sobie nie radzi. Wydaje się, że w szczególnie niekorzystnej sytuacji znajdują się osoby z jednej strony w specyficznej trudnej sytuacji życiowej, z drugiej o specyficznych cechach osobowościowych. Nie bez znaczenia jest także wiek człowieka, który wpływa na poziom jego rozwoju (i wynikające z tego faktu charakterystyczne konsekwencje) oraz na posiadane doświadczenie życiowe (tak przydatne w podejmowaniu decyzji – także tych ryzykownych czy dotyczących zachowań ryzykownych).

W specyficznej sytuacji życiowej znajdują się więc np. młodzi ludzie – adolescenty – uczniowie polskich gimnazjów, którym „dane jest” – z jednej strony mierzyć się ze sobą samym w tym tak trudnym okresie rozwojowym, ponosić konsekwencje tego faktu, z drugiej natomiast – radzić sobie w tak skomplikowanej współczesnej rzeczywistości społecznej.

Codziennosc młodych ludzi obfituje w sytuacje ryzyka i zagrożenia, wśród których niewątpliwie na pierwszych miejscach wymienić należy przemoc, zagrożenia tkwiące w internecie czy kontakt z tak zwanymi w powszechnej opinii społecznej „używkami”: nikotyną, alkoholem i narkotykami. Zakłopotanie wywołuje inicjacja seksualna, alkoholowa, narkotykowa coraz to młodszych osób oraz ich beztroska. Trwogę budzi skala przestępczości i brutalność patologicznych zachowań nieletnich.

Jak w tych i innych sytuacjach zagrożenia patologią radzi sobie przeciętny młody człowiek – często pozostawiony sam ze swoimi wątpliwościami

***Jolanta Lipińska-Lokś** – dr, adiunkt w Zakładzie Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Autorka licznych publikacji z zakresu szeroko rozumianej pedagogiki specjalnej. Krąg zainteresowań naukowych autorki stanowią problemy osób (dzieci) niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem ich funkcjonowania w sytuacji społecznej integracji. Nieobca jest także autorce problematyka niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży (m. in. agresja, uzależnienia).

i problemami? Jak postrzega otaczający świat i jego problemy, jakie wyraża opinie na temat ludzi borykających się z różnorodnymi problemami (np. uzależnieniem czy zagrożeniem uzależnieniem)?

Czy młody człowiek – „niecierpliwy idealista” „z głodem poznawczym”, „żądny wrażeń”, „pragnący **być** w grupie mimo wszystko”, „marzący o pełni życia” – jest w stanie przeciwstawić się różnym pokusom współczesności, czy ma szansę kreować swoją „zdrową” rzeczywistość?

Tak wiele pytań czeka na odpowiedź. Być może niniejszy artykuł pozwoli na niektóre z pytań dać odpowiedź, przybliżyć pewien wycinek otaczającej nas rzeczywistości widzianej oczyma młodzieży gimnazjalnej.

Przedmiot, metoda, technika, teren badań i badana grupa

Przedmiotem diagnozy uczyniono postawy gimnazjalistów wobec narkotyków: ich wiedzę na temat narkotyków, stosunek do nich, a także sam fakt bezpośredniego z nimi kontaktu.

W prowadzonej diagnozie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety realizowanej za pomocą kwestionariusza ankiety¹.

Badania przeprowadzono na terenie wybranych klas dziewięciu zielonogórskich gimnazjów².

Grupę badawczą stanowili uczniowie klas I, II i III – ogółem 717 uczniów (358 dziewcząt i 359 chłopców). W tabeli nr 1 zaprezentowano grupę badawczą z uwzględnieniem płci i klasy szkolnej uczniów.

¹Narzędzie badawcze („kwestionariusz ankiety dla gimnazjalisty”) powstał w ramach zajęć z metodyki pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie, realizowanych ze studentami specjalności „Opieka i Profilaktyka Niedostosowania Społecznego”.

²Ofertę przeprowadzenia badań na temat kontaktów gimnazjalistów z narkotykami i działań profilaktyczno-zaradczych szkoły złożono dyrektorom wszystkich funkcjonującym w tym czasie na terenie Zielonej Góry gimnazjów. Propozycja spotkała się z dużym zainteresowaniem, choć miały i miejsce przypadki odmowy badaczowi, tłumaczone najczęściej „brakiem problemu narkotyków w dobrej szkole i w związku z tym bezsensownością badań” lub obawą „wywołania problemu wśród uczniów poprzez zwrócenie ich uwagi na narkotyki”. Dokonując wyboru w poszczególnych szkołach klas do badania założono, że w badaniu uczestniczyć będą po dwie klasy z każdego rocznika. O tym, które klasy z danego rocznika będą przebadane zdecydowało „oznaczenie klasy” (pierwsza i kolejna – ostatnia/najdalsza litera alfabetu). Tylko zdarzenia obiektywne (funkcjonowanie w szkole tylko jednej klasy danego rocznika) spowodowały, że odstąpiono w dwóch przypadkach od tej zasady wyboru klasy.

Tabela 1

Płeć i klasa szkolna badanych uczniów

Lp.	Klasa	Płeć		Chłopcy		Ogółem	
		Dziewczęta					
		N=358	%	N=359	%	N= 717	%
1.	Klasa I	104	29,0	111	31,0	215	30,0
2.	Klasa II	123	34,4	126	35,0	249	34,7
3.	Klasa III	131	36,6	122	34,0	253	35,3
	Ogółem:	358	100,0	359	100,0	717	100,0

Badani uczniowie są mieszkańcami Zielonej Góry i jej najbliższych okolic (wsi w obrębie gminy Zielona Góra – w 13,9%).

Badani uczniowie wychowują się w zdecydowanej większości przypadków (84,2%) w rodzinach pełnych, których sytuację materialną sami uczniowie określają w zróżnicowany sposób, a mianowicie jako:

- bardzo dobrą: 31,0%,
- dobrą: 45,7%,
- przeciętną: 20,9%,
- złą: 1,7%,
- bardzo złą: 0,7% badanych uczniów.

Swoje zachowanie badani uczniowie rozpatrują w kategoriach otrzymywanych ocen z zachowania i określają je najczęściej jako bardzo dobre (32,1%) lub wręcz wzorowe (27,2 %) czy chociaż dobre (23,3%). Zachowanie niewielu uczniów jest określane jako poprawne (13,1%). Za ledwie nieliczni (2,9%) przyznają się do oceny nieodpowiedniej z zachowania, a jedynie jednostki (1,4%) do otrzymywania ocen nagannych.

Badani uczniowie osiągają także zróżnicowane wyniki w nauce, przy czym w badanej grupie dominują oceny dobre (36,7%). Wielu uczniów deklaruje otrzymywanie przeważnie ocen dostatecznych (25,9%). W przypadku 24,1% badanych dominują oceny bardzo dobre. Z kolei 9,8% uczniów otrzymuje oceny dopuszczające. Zgodnie z logicznym rozkładem wyników w populacji badanej najmniej liczne są grupy uczniów otrzymujących oceny jakościowo skrajne, przy czym dodać należy, że grupa uczniów z dominacją ocen celujących (2,2%) jest liczniejsza niż grupa uczniów otrzymujących przeważnie oceny niedostateczne (1,3%).

Liczebność grupy badawczej i jej zróżnicowanie pozwalają na potraktowanie wyników badań jako reprezentatywnych dla grupy zielonogórskich gimnazjalistów.

Globalne ujęcie wyników badań³

Przeprowadzone badania pozwoliły na ukazanie znaczenia problematyki narkotykowej w życiu zielonogórskich gimnazjalistów. By ukazać postawę tych młodych ludzi wobec narkotyków, ważne jest ustalenie przede wszystkim poziomu aktywności gimnazjalistów w kontakcie z narkotykami, a punktem wyjścia w tych ustaleniach powinno być zdiagnozowanie poziomu ich wiedzy na temat narkotyków i kwestii z nimi związanych.

Badanym gimnazjalistom zadano szereg pytań, na które odpowiedzi świadczą o ich świadomości problemu narkotykowego.

Badania wykazały, że odpowiedzi na pytanie podstawowe: *Czym dla Ciebie jest narkotyk?* były bardzo zróżnicowane. Gimnazjaliści wyjaśniając pojęcie „narkotyk” odwoływali się w wielu przypadkach właściwie do encyklopedycznych wręcz definicji terminu, co może świadczyć o efektywności zajęć szkolnych z zakresu profilaktyki problemu narkotykowego (i należy żywić taką nadzieję!) albo też o dociekliwości własnej ucznia w „zaspokajaniu głodu poznawczego” (oby w celu podnoszenia własnej świadomości, a nie by „wiedzieć z czym zaczęło się mieć do czynienia”).

Wśród najczęściej podawanych określeń narkotyków znalazły się: trucizna – 31,8%, środek odurzający – 30,8%, używka – 29,8%, substancja chemiczna (lub) naturalna – 7,6%. Dwa fakty powinny wzbudzić refleksję, a mianowicie: niepokoić powinno zakwalifikowanie narkotyków do tej samej kategorii co papierosy czy kawa, a tym samym uczynienie narkotyków czymś powszechnym, mniej szkodliwym i „przecież dla ludzi”. Optymizmem natomiast napawa określenie narkotyków trucizną – mogącą zabić, co świadczy nie tylko o świadomości najtragiczniejszego skutku zażywania narkotyków, ale także może być odczytane jako przejaw wielkich emocji badanych przeżywanych w związku z wywołanym tematem diagnozy.

Interesująca dla badacza okazała się *znajomość wśród gimnazjalistów konkretnych narkotyków* (ich nazw). Znajomość ta świadczyć może o posiadanej wiedzy na temat narkotyków, ale i sformułowanie „wymień znane Tobie narkotyki” mogło zostać zinterpretowane jako „te, których działanie

³Z uwagi na ograniczenia w artykule przedstawiono uogólnioną analizę wyników badań bez uwzględniania ich zróżnicowania ze względu na wyszczególnione w badaniu zmienne (płeć, szkołę, klasę, miejsce zamieszkania, strukturę rodziny, sytuację materialną rodziny, ocenę z zachowania, wyniki w nauce).

znam z własnego doświadczenia”⁴.

Zdumiewać może ilość wymienianych przez badanych nazw narkotyków (blisko 40). Najczęściej pojawiały się: marihuana (zdecydowanie najczęściej – blisko 350 razy), amfetamina, heroina, ecstasy, kokaina, haszysz. Na uwagę zasługują następujące fakty:

- wymieniane narkotyki są bardzo precyzyjnie nazywane,
- podawane nazwy są nazwami bardzo często używanymi powszechnie „w środowisku narkomańskim”,
- pisownia wielu nazw jest błędna – choć zgodna z wymową,
- wśród wymienianych narkotyków znalazły się także kofeina, nikotyna, tabaka, sterydy.

Wszystko to wskazywać może m. in. na prowadzone przez gimnazjalistów i z gimnazjalistami rozmowy na temat narkotyków i na posiadaną przez gimnazjalistów raczej potoczną (praktyczną?) wiedzę.

Potwierdzeniem mogą być odpowiedzi badanych na kolejne pytania ankiety dotyczące znaczenia terminu „narkoman” i „narkomania”.

W opinii blisko 47% badanych „narkoman” to osoba uzależniona, a więc fakt zażywania narkotyków wiązany jest z logiczną jego konsekwencją. Pozostali badani już tak wyraźnie tego związku nie sygnalizują – 32% uczniów twierdzi, że narkoman to osoba zażywająca środki odurzające (w wielu wypadkach miało miejsce wręcz podkreślenie systematycznego, długotrwałego zażywania narkotyków), 10% badanych zwraca uwagę na „słabą psychikę człowieka” i z niej wynikający jego problem narkotykowy, a kolejnych 11% uważa, że narkomanem staje się osoba nieprzystosowana do życia – „taki uciekinier od rzeczywistości”.

W zróżnicowany sposób badani rozumieją także termin „narkomania”. Jest to dla nich zarówno choroba (38,6%), jak i świadoma ucieczka od rzeczywistości (36%). Dla 20% gimnazjalistów narkomania jest patologią społeczną, a dla 5,4% (jedynie – na szczęście lub, niestety, aż) badanych modą, za którą należy podążać.

Ewidentnym przejawem wiedzy gimnazjalistów na temat narkotyków jest niewątpliwie umiejętność wskazania przez nich *skutków sięgania po nar-*

⁴Refleksja ta pojawiła się w trakcie prowadzenia badań w wyniku uwag badanych. Dla przeprowadzających badanie studentów był to niewątpliwie dowód pewnej niedoskonałości narzędzia – braku należytej precyzji w budowaniu pytań ankiety. Wątpliwości gimnazjalistów starano się wyjaśnić: na uwadze miano tylko i wyłącznie z n a j o m o ś ć nazw narkotyków.

kotyki. Badania wykazały, że uczniowie są świadomi konsekwencji kontaktów z narkotykami. Wymieniają liczne dotyczące różnych aspektów funkcjonowania człowieka skutki zażywania narkotyków od typowo zdrowotnych (zły stan zdrowia, bóle, wymioty, omdlenia, wychudzenie, osłabienie, uzależnienie, uszkodzenie mózgu, AIDS, śmierć), poprzez zmiany w zachowaniu (utrata panowania nad sobą, agresja, depresja, próby samobójcze) do konsekwencji natury społecznej (problemy w relacjach z rodziną, przyjaciółmi, kolegami – odrzucenie z ich strony) oraz finansowej (duże wydatki) i prawnej (wyrzucenie ze szkoły, kradzieże). Oprócz tych negatywnych skutków przyjmowania narkotyków badani dostrzegają także „pewne pozytywy”: rozluźnienie, odprężenie, brak stresu, „halucynacje pełne wrażeń”, „odlot”, „poczucie szczęścia”. Zgubne może być dla młodego człowieka nieumiejętne dokonanie bilansu „zysków i strat” w „przygodzie z narkotykami”, jeśli jego wiedza nie będzie rzetelna i pełna.

I w tym miejscu dotykamy bardzo istotnego problemu, a mianowicie ważne jest *źródło, z którego czerpana jest wiedza*. Badani gimnazjaliści swą wiedzę na różne tematy, w tym i na temat narkotyków, czerpią przede wszystkim – 42,8% przypadków – z mediów (telewizji, internetu, radia i prasy „młodzieżowej”). W dalszej kolejności wiedzę gimnazjaliści zdobywają podczas kontaktów interpersonalnych w prowadzonych rozmowach: z nauczycielami podczas zajęć szkolnych (22%), z kolegami i koleżankami (21,7%); z rodzicami badani także rozmawiają, ale wskaźnik procentowy prowadzenia takich rozmów – 7,7% – nie napawa optymizmem, gdyż świadczyć może o braku zaufania (problem więzi emocjonalnej rodzic-dziecko), nieumiejętności rozmawiania (zaburzone relacje, problemy komunikacyjne), braku wiedzy rodzica na temat narkotyków, niedostrzeganiu problemu i konieczności zmierzenia się z nim. Jedynie 5,8% badanych gimnazjalistów korzysta z fachowej literatury, by zdobyć lub poszerzyć swoją wiedzę na dany temat.

Gimnazjaliści wprost poproszeni o określenie *poziomu swojej wiedzy na temat narkotyków* najczęściej określali go jako przeciętny (45,5%); 22,2% badanych deklaruje wysoki poziom swej wiedzy, ale kolejnych 20,2% – zdecydowanie twierdzi, że ten temat w ogóle ich nie interesuje (czy mamy to do czynienia z przejawem ignorancji?). Niewiele zapewne także wie na temat narkotyków kolejnych 12,1% uczniów, którzy nisko ocenili poziom swej wiedzy w tym zakresie. Dodać należy, że w blisko 38% przypadków badani wyżej oceniają poziom wiedzy swych rówieśników niż własny.

Kolejne pytanie ankietowe także dotyczyło rówieśników badanych gimnazjalistów, a mianowicie dzięki odpowiedziom badanych chciano osiąść wiedzę o *kontaktach ich rówieśników z narkotykami*. Okazało się, że badani

w 56,3% przypadków znają osobiście w swoim otoczeniu kogoś, kto zażywa narkotyki. Fakt ten stanowi niebezpieczeństwo – młody, buntujący się istniejącemu porządkowi, zasadom człowiek, „łaknący” przynależności do grupy i jej aprobaty, „żądny” wrażeń, ciekawy świata, poszukujący swojego w nim miejsca może pokusić się o „sięgnięcie po zakazany owoc” i wtedy znany mu inny młody z „dojściem do narkotyków” to mu ułatwi. Może mieć jednak miejsce i inna zgoła odmienna sytuacja – rówieśnik borykający się z problemem narkotykowym może być „namacalnym dowodem”, jak łatwo jest „marnować swoje życie”, marzenia, pragnienia, plany; obraz jego życia może być działającą na wyobraźnię naturalną barierą w sięgnięciu po narkotyki.

Łatwiej udzielić odpowiedzi na pytanie trudne, jeśli dotyczy ono kogoś innego; łatwiej „przyznać się do grzechu cudzego”; o wiele trudniej jest mówić o sobie, szczególnie gdy ma się świadomość negatywnej oceny swego postępowania. Badanym zadano pytanie wprost dotyczące *własnych kontaktów z narkotykami*. Odpowiedzi badanych mogą w pewnym stopniu uspokoić rodziców i nauczycieli zatrwożonych udziałem młodzieży w doświadczaniu zjawisk patologii społecznej – 83,1% uczniów zapewnia, że nigdy nie sięgnęło po narkotyki i nie doświadczyło jego działania; 6,9% badanych przyznało się do zażycia narkotyku, jednocześnie „zarzekając się”, że był to tylko jednorazowy incydent. Kolejnych 6,3% badanych twierdzi, że miało kontakt z narkotykami kilka razy, co może niekorzystnie rokować na przyszłość, gdyż być może okazjonalne do tej pory kontakty z narkotykami przekształcą się w niszczące od nich uzależnienie. Zatrważają z pewnością natomiast uczniowie (3,7%), którzy deklarują stałe już zażywanie narkotyków. Należy jednak mieć nadzieję, że skoro realizują jeszcze (są w stanie) obowiązek szkolny i nie zostali wskazani przez pedagogów⁵ jako osoby uzależnione od narkotyków czy choćby sprawiające z tego powodu problemy wychowawcze – to są na początku „narkomańskiego szlaku” i jest szansa na efektywność prowadzonych w szkole przy udziale rodziców oddziaływań profilaktycznych i „wyrwanie ucznia ze szponów nałogu”.

Skoro blisko 17% badanych jest już po inicjacji narkotykowej, kolejne pytania ankiety dotyczyły własnych doświadczeń z narkotykami. Młodzi ludzie w odpowiedzi na pytanie o *narkotyki, które się zażyło* (zażywa), wymieniali najczęściej marihuanę i amfetaminę. Znacznie rzadziej pojawiały się: ecstasy, heroina, LSD, haszysz i grzyby halucynogenne oraz „klej”.

⁵Dyrektorzy i pedagodzy w objętych badaniem szkołach poproszeni zostali o wypełnienie kwestionariusza ankiety dotyczącej zachowań ryzykownych uczniów oraz realizowanej w szkole profilaktyki problemu uzależnień. Wyniki tych badań – bardzo interesujące – nie stanowią jednak przedmiotu prowadzonych w tym miejscu rozważań.

Jako *miejsce pierwszego kontaktu z narkotykiem* badani wskazywali miejsca „bez kontroli dorosłych”: park, lasek, ogródki działkowe, podwórko, imprezy okolicznościowe (np. urodziny) u rówieśników. W dobrej wierze rodzice dbają o pobyt dziecka na świeżym powietrzu („idź, przewietrz się”), a okazuje się, że to bycie na zewnątrz „sprzyja zbieraniu doświadczeń”. W kolejności wymienione zostały poza tym: szkoła (23,3%), co powinno z pewnością dziwić najbardziej z uwagi na podejmowane w szkole środki bezpieczeństwa (o czym tak głośno się mówi... tylko mówi?), dyskoteka (19,2%) i wreszcie dom badanego (9,6%) – ta ostoja spokoju i bezpieczeństwa – czyżby chodziło tu o „cieplarniane warunki dla eksperymentowania z narkotykami” w myśl zasady „pod latarnią najciemniej”?

Nic nie dzieje się bez przyczyny, chociaż jednoznaczne jej określenie często bywa bardzo trudne. Najczęściej bowiem mamy do czynienia z tzw. uwarunkowaniami złożonymi, gdzie bardzo często przyczyną danego stanu jest splot różnorodnych okoliczności. Tak jest właśnie najczęściej w przypadku sięgania po narkotyki. *Dlaczego zdaniem gimnazjalistów sięga się po nie?* Przede wszystkim – jak deklarują w 60,5% przypadków badani – z ciekawości (tak naturalnej w tym okresie życia człowiek). Często sięgnięcie po narkotyk jest reakcją na nierozwiązane problemy młodego człowieka zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym (15,1%). Pozostałych przyczyn należy szukać w ogromnym znaczeniu, jakie ma dla młodego człowieka grupa rówieśnicza. Jest on skłonny brać narkotyki, „bo inni sięgają” (10%) i w ten sposób upodobnić się do kolegów, stać się jednym z nich. Chęć zaimponowania kolegom (blisko 7%) także może być motywem kontaktów z narkotykami.

Nie byłoby kontaktu z narkotykiem, gdyby młody człowiek nie miał (lub miał utrudnioną) możliwość jego nabycia. Niestety, rzeczywistość pokazuje (a badania potwierdzają), że ogólnie nie ma większego problemu z *wejściem w posiadanie narkotyku*. Zawsze znajdzie się ktoś, „kto pomoże człowiekowi w potrzebie”. Najczęściej okazuje się, że narkotykiem podzieli się (w sensie dosłownym i w przenośni – sprzeda) kolega (52,4%). Z usług dealera korzysta (korzystało) 19% badanych gimnazjalistów sięgających po narkotyki. Uwagę zwraca deklaracja badanych pozyskiwania narkotyków z innych niż wymienione źródła, a mianowicie uczniowie ci wskazują na przyjmowanie narkotyku od całkiem obcych im osób, a także próbę bycia samowystarczalnym w pozyskiwaniu narkotyku: „sam zasadziłem”, „sam produkuję”.

Z uwagi na otrzymane wyniki świadczące o obecności narkotyków w szkole w gronie rówieśników – zapytano gimnazjalistów wprost o *możliwość zakupu narkotyku w szkole*. Jakkolwiek 60% badanych zdecydowanie twierdzi, że takiej możliwości w ogóle nie ma, to jednak opinia blisko 40%

o łatwym zakupie narkotyku na terenie szkoły powinna wzbudzić zainteresowanie, a w konsekwencji działanie dyrekcji i grona pedagogicznego. Tym bardziej, że w odpowiedzi na pytanie o *osobę rozprowadzającą narkotyki* pojawiały się głosy o osobach z zewnątrz (52,7%), dla których wejście na teren szkoły nie stanowi większego problemu. Pozostali badani wskazują na ucznia lub grupę uczniów zawsze mogących pomóc w zdobyciu narkotyku temu, kto ma taki zamiar. Na uwagę zasługuje wypowiedź ucznia: „Każdy może kupić, bo każdy może chcieć zarobić na sprzedaży towaru, szczególnie w tym momencie jemu nie potrzebnego”, świadcząca o funkcjonujących wśród gimnazjalistów sięgających po narkotyki „mechanizmach rynkowych” ale i o znaczeniu dla młodego człowieka pieniądza w ogóle.

W kontekście pojawiających się odpowiedzi, uczniowie zostali poproszeni o wyrażenie zdania na temat *skali problemu narkotykowego w ich szkole*. Wśród badanych 48% uważa, że w ich szkole problem narkotyków „raczej” nie istnieje. „Zdecydowanie nie istnieje” – to opinia zaledwie 9,3% badanych gimnazjalistów. O istnieniu problemu narkotyków w szkole przekonanych jest 42,5% uczniów, z czego 14% ocenia ten problem jako poważny.

Interesujący okazał się *wątek szkolny* zachowania ryzykownego młodzieży, jakim są ich kontakty z narkotykami. Pojawia się pytanie, czy współczesna szkoła jest w stanie zmierzyć się z wyzwaniem, jakie stawiają przed nią zjawiska patologii społecznej, zataczające coraz szersze kręgi, przenikające do kategorii osób dawniej traktowanych jako „pod ochroną”: dzieci i młodzieży. I jak postrzegają w tej rzeczywistości szkołę jej uczniowie.

Zdaniem większości badanych gimnazjalistów ich szkoła zauważa problemy młodzieży i stara się je rozwiązywać (niestety, z różnym skutkiem). Uczniowie *uczestniczą w szkolnych zajęciach* dotyczących narkotyków i profilaktyki uzależnień. Zajęcia te, zdaniem jednak większości uczniów (64,4%), odbywają się sporadycznie, za rzadko, nie zawsze ich forma spotyka się z zainteresowaniem uczniów. Prawie 15% badanych twierdzi, że zajęcia takie nie są prowadzone w ogóle (jest to rozbieżne ze zdaniem nauczycieli i prowadzoną przez nich dokumentacją), a może uczniowie ci nie są świadomi, że w takich zajęciach uczestniczą za sprawą być może nie określanych „wprost” celów prowadzonych przez szkołę oddziaływań?

Podobnie może rzecz się mieć ze świadomością wśród uczniów istnienia w szkole jasnych *zasad dotyczących narkotyków*, ich posiadania, zażywania, sprzedaży. Wśród badanych 66,6% zna te zasady, natomiast 33,4% uczniów twierdzi, że zasad takich nie ustalono w szkole. Czy tak jest w rzeczywistości? A może to właśnie kwestia znowu „jasnego” określenia zasad i ich przekazania oraz realizowania w społeczności uczniowskiej?

Badania wykazały, że nie ma wśród uczniów zgodności w kwestii, czy

nauczyciele w szkole potrafią *rozpoznać ucznia będącego pod wpływem narkotyku*. Uczniowie negatywnie oceniający tę umiejętność nauczyciela (49,8%), w kilku przypadkach próbują jednak go usprawiedliwić twierdząc, że nie jest rolą nauczyciela „patrzeć w oczy uczniowi, wąchanie go” lub też wskazując na „zaradność” ucznia i jego umiejętność „maskowania”.

W szkolnej rzeczywistości uczniowie raczej nie mówią o swoim bardzo dobrym samopoczuciu, pomijając przyczyny tego stanu, zaznaczają jednak (61,2%), że w szkole są *osoby, którym można zaufać i które pomogą*, gdy ma się problemy. Niestety, mimo miejsca oczekiwania pomocy (szkoły) nie nauczyciele są tymi, od których zazwyczaj się jej oczekuje. Z reguły pomocną dłoń oferuje rówieśnik, często także sam potrzebujący pomocy. Wśród wymienianych jednak nielicznych „dobrych dorosłych” w środowisku szkolnym znaleźli się psycholog i pedagog, rzadziej wychowawca klasy czy nauczyciel „przedmiotowiec”. Jak więc mówić o poczuciu bezpieczeństwa ucznia w szkole przy obecnej rzeczywistości oświatowej (podważanie potrzeby etatu dla psychologa w szkole, skromny jeden etat pedagoga „od wszystkiego”).

Uogólniona konstatacja

Przeprowadzone badania pozwoliły zaprezentować grupę zielonogórskich gimnazjalistów i ich stosunek do narkotyków. Narkotyki były, są i zapewne będą obecne w codzienności uczniów każdej kategorii wiekowej. W przypadku tych ze starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum, mogą nabrać szczególnego znaczenia. Ogromna rola rodziców i nauczycieli w podejmowaniu działań, by narkotyki nie stały się „sensem życia”, czyniąc je „bezsensownym”. Działania tym trudniejszych, gdyż mających miejsce w trudnym czasie przeobrażeń, budowania wreszcie „dobrego systemu edukacji”. Konsekwencje – jak zwykle w takich sytuacjach bywa – ponosi ten, o którego dobro rzekomo chodzi najbardziej – uczeń. Uczeń, który w wielu sytuacjach tak naprawdę pozostaje sam ze sobą i swoimi problemami często tak ogromnymi, że ich ciężaru nawet przy ogromnej sile „fizycznej i psychicznej” nie jest w stanie udźwignąć i wtedy... być może pojawi się narkotyk, który przyniesie złudne chwilowe rozwiązanie problemów, ukojenie i ulotne poczucie szczęścia.

Nie pozwólmy na to, nie zostawiajmy – w gonitwie dnia codziennego – pytań naszych dzieci, uczniów bez odpowiedzi!

Jolanta Lipińska-Lokś

MIDDLE SCHOOL STUDENTS AND DRUGS

Abstract

Social conditions in which we live raise great interest among scientists and in other social spheres. An average individual is bombarded with information. This information evokes emotions—sometimes so immense that it is difficult to deal with them, understand the cause of some facts, and accept their consequences.

Many people fail in dealing with the modern world. It seems that those whose conditions of life are very difficult tend to be more exposed to threats. Personality traits are also important. The age of a person is meaningful as well.

Young people—adolescents, middle school students—are in a very specific situation. On the one hand, they have the “chance” to measure their strength themselves in such a difficult period of their development and deal with the consequences of this fact. On the other hand, they have to face difficult and complicated social conditions.

Everyday life of young people abounds in risky and threatening situations (violence, Internet threats, early sexual initiation, careless undertaking of risky situations and, finally, smoking cigarettes, drinking alcohol, and taking drugs).

How does an average young person, often left alone with their doubts and problems, deal with the danger of pathological situations, specifically connected with drugs? How does this person perceive the surrounding world and its problems? What opinion do they express about pathological phenomena (drug addiction) and people laboring under their problems (e.g., drug addiction or the threat of it)? Is the young person—“an impatient idealist”, “filled with the hunger of knowledge”, “desiring thrill”, “desperately needed to be accepted by a group”, “dreaming about living the life to the full”—able to oppose various temptations of the modern world? Does this person have a chance to create their own “healthy and narcotic-visions-free” reality?

There are so many questions to be answered. There is a chance that this article answers some of them and hopefully it approaches this sector of the surrounding reality as it is perceived by middle school youth.

Leokadia Wiatrowska*

WIELOŚĆ WARTOŚCI DOSTRZEGANYCH W FILMACH PRZYRODNICZYCH PRZEZ STUDENTÓW

Aksjologiczny wymiar kultury

Wychowanie do kultury, jak i przez kulturę to celowa działalność pedagogiczna w jej obszarze instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym, bezpośrednim i pośrednim. Kultura jawi się jako treść oraz efekt edukacji szkolnej i pozaszkolnej. To rzeczywistość stworzona dla jej potencjalnych odbiorców, posiadająca duże możliwości wpływania na człowieka, kreując jego osobowość oraz rozwijając kompetencje. Ponieważ poznawanie rzeczywistości ma w znaczącej mierze charakter sensualny, oddziaływanie więc poprzez czynniki kulturowe na poszczególne zmysły pozwala na pełny i adekwatny odbiór rzeczywistości. Przejawia się to między innymi w internalizacji wartości uniwersalnych, które stanowią kwintensencję pozytywnych wpływów kulturowych w płaszczyźnie aksjologicznej. Edukacja przez treści do wartości ma prowadzić do zmiany struktur mentalnych, prowadzenie bowiem do tworzenie warunków rozwoju¹. W ramach tych właśnie warunków plasuje się szklany ekran, jako powszechny i społecznie aprobowany środek przekazu kultury.

Wszelobocnie funkcjonujące mass media/multimedia ostatecznie zdecydowały o charakterze kultury, jej wymiarze i znaczeniu, stając się hegemonem przekazu treści kulturalnych o częstokroć ambiwalentnych, homogenicznych treściach. Jako potężne środki przekazu stają się kreatorami kultury popularnej, jak też mogą stanowić czynnik sprawczy w podnoszeniu kultury na poziom wyższy. Ze względu jednak na potrzeby odbiorców, jak i łatwe i szybkie zyski producentów, dociera do szerokich rzesz odbiorców najczę-

***Leokadia Wiatrowska** – dr, adiunkt w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu. Obszarem swoich zainteresowań czyni małe dzieci (szczególnie te ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się), ich przestrzeń życiową determinującą efekty dydaktyczne) oraz czynniki oddziałujące terapeutycznie na zaburzenia rozwojowe. Ponadto zajmuje się wychowaniem w jego aksjologicznym aspekcie jako jednym z elementów celowej działalności wychowawczej. Obecnie pracuje nad polisensoryczną metodą aktywności poznawczej dziecka ułatwiającą proces poznawania liter.

¹K. FERENZ, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003, s. 9.

ściej kultura niska, a jej wartość jest mało znacząca dla progresji rozwojowej człowieka i ma niewiele wspólnego z kulturą wysoką, adresowaną tylko do środowisk elitarnych. Jest to wyraźny objaw dualizmu trendów rozwoju kultury współczesnej, gdzie „Jeden trend – to koncepcja *paidei* akcentująca aksjologiczno-edukacyjny aspekt kultury. Drugi, traktujący kulturę jako towar podlegający prawom rynku, stanowi swoisty syndrom współczesności i poważne wyzwanie edukacyjne”².

W kontakcie odbiorcy z mass mediami nie sposób pominąć pedagogicznego odbioru mediów, który „[...] sprowadza się do uczenia się najnowszej technologii kształcenia, do selektywnego i aktywnego odbioru treści przekazywanych przez te media oraz do współtworzenia i tworzenia programów edukacyjnych”³. Selektywny wybór rodzi się w wyniku krytycznego podejścia do ofert programowych, w których widz zdeterminowany będzie osobniczymi potrzebami i dążeniami. Inkulturacja zatem to nie tylko wchodzenie w kulturę, ale twarde podłoże kształtowania osobowości człowieka i pełni człowieczeństwa, odzwierciedlająca się w internalizacji przekonań, wartości, sądów i idei. Jak określił J. Gajda: „Droga wolnej jednostki do kultury prowadzi przez uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym przez przeżywanie, obyczaje, przyjęty styl życia”⁴.

Zakładając, że wartości i życie zgodne z ich zasadami stanowią swoisty rodzaj *signum temporis*, to treści przekazywane przez srebrny ekran muszą zawierać w sobie treści stanowiące znamię czasu, po to, aby mieć grono zwolenników i odbiorców. Treści te winny wiązać się ze zmianami w zakresie globalnych procesów modernizacji i przemian cywilizacyjnych, w zakresie procesów, które wpływają na zróżnicowanie wartości oraz ze zmianami dotyczącymi przekształceń politycznych ustrojowych czy historycznych. Ujmowanie i przekazywanie tych zmian, którym towarzyszy reorientacja wartości i norm regulujących działania w różnych sferach życia prywatnego czy publicznego, czy też powstające odmienne logiki racjonalności działania, to nieodzowne elementy wpływów kulturowych, w czym dominującą rolę odgrywa telewizja.

Telewizja jako XI muza współczesności

Telewizja, będąc najpopularniejszym i najłatwiej dostępnym środkiem przekazu proponuje, kusi i zachęca wielością obrazów, problematyką czy charakterem emitowanych programów. Ze względu na sposób ujęcia rzeczywistości, konstrukcję i układy formalne wyodrębnia się gatunki filmowe, wśród któ-

²J. GAJDA, *Media w edukacji*, Kraków 2005, s. 15.

³J. GAJDA, *op. cit.*, s. 73.

⁴J. GAJDA, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, s. 59.

rych funkcjonują filmy oświatowe (dydaktyczne), stanowiące swoisty rodzaj edukacji permanentnej. Zawierają one treści popularyzujące naukę, sztukę czy też przyrodę. Odwołują się one niejednokrotnie do sfery emocjonalnej, poznawczej czy estetycznej człowieka (filmy przyrodnicze), stąd ich wielce znaczące walory pedagogiczne.

Telewizja to także sztuka, gdy spojrzysz na nią z perspektywy jej twórców, którymi są właśnie ludzie. To twórcy obrazów telewizyjnych, poprzez tworzenie obrazów wyrażających „siebie” nadają tym przekazom walory artystycznej ekspresji i artystycznego przedstawienia rzeczywistości, wytyczając tym samym drogę do głębszej percepcji dla odbiorcy i stymulując go do refleksji i analizy. Współczesnego człowieka nie stać na marnotrawstwo czasowe, nic nierobienie, próżniactwo, gdyż czas się „zmaterializował” na wartość pieniądza, w związku z czym większość odbiorców nie chce i nie może sobie pozwolić na taką rozrzutność. Za takim stanowiskiem optuje też nauka – pedagogika czasu wolnego – chcąc wychować człowieka jako racjonalnego gospodarza swojego czasu, przygotowanego do dysponowania nim w odpowiednich obszarach kulturowych. Pomimo że nie kwestionuje się osobistej własności i odpowiedzialności jednostki za swój czas, jednak powołując się na nurt „pedagogiki permissywnej”, „pedagogiki wyzwolenia” czy też „pedagogiki radykalnego humanizmu” należałoby egzekwować od telewizji taką ofertę programową, która prowadzi do progresji rozwojowej, a nie stagnacji czy regresji⁵. Telewizja jako XI muza sięga obecnie po takie środki techniczne i twórcze, że w konsekwencji może przybliżyć człowiekowi zasoby, wartości i dorobek kultury całego świata. Jednakże może też symulować rzeczywistość, upraszczając bądź wypaczając prawdziwość i normy moralne – co bezspornie jest łatwiejsze w odbiorze – czyniąc z tego środka przekazu instrument do zniewalania umysłu. Jej aktualne i potencjalne możliwości oddziaływania społecznego są bardzo duże, co tym bardziej wymusza kontrolę i krytykę jej działań. W imię dialektycznej hipotezy o jej pozytywnych i ujemnych wpływach, nauka poprzez empiryczne działania winna ukazywać kierunki jej rozwoju i wskazywać zagrożenia dla nanocywilizacji.

Filmy a sfery wpływu masowego komunikowania

Kultura widziana jako ujmowanie rzeczywistości z punktu widzenia humanistycznego, czyli jako autonomiczny świat powinności i wartości, oddziałuje na poszczególne jednostki poprzez stymulację ich życia duchowego oraz kształtowanie tożsamości osobowej i kulturowej. Znaczenie kultury dla kształcenia, rozwoju i internalizacji wartości w człowieku akcentował E. Spranger pisząc: „[...] ideały kultury przekształcają się w ideały kształ-

⁵D. JANOWSKI, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006, s. 163.

cenia, oznaczają idealną wewnętrzną strukturę osób mających być uczestnikami świata kulturalnego”⁶.

Na gruncie pedagogiki polskiej ściśle wiązał kulturę z jej aspektami wychowawczo-aksjologicznymi B. Nawroczyński, S. Hessen czy B. Suchodolski, który kulturę określał „jako dążenie do osiągnięcia osobowego wyrazu w czynach i myślach, jako służbę wartościom, jako wypracowanie harmonii między różnymi dążeniami i między codziennością a chwilą uroczystą oraz szukanie wspólnej więzi”⁷. Natomiast kształcenie według autora to „proces wewnętrznego wzrostu człowieka, dokonującego się przez jego twórcze działanie i przez głębokie przyswajanie wartości”⁸. Zachodzące między filmem i kształceniem współdziałanie upoważnia i zmusza wychowawców do adekwatnego korzystania z nich w imię celów wychowania, jakimi są wartości i wprowadzanie w świat wartości. Społeczny aspekt filmów jest wspólny także dla procesu wychowania, stąd te dwa rodzaje działań przenikają się i uzupełniają jednocześnie.

Masowe komunikowanie jako przejaw kultury człowieka pośrednio czy też bezpośrednio, świadomie lub podświadomie pełni funkcję wychowawczą i kulturotwórczą. Poddani są jemu wszyscy odbiorcy mass mediów, stąd ranga ich wpływu jest znaczącym składnikiem kształtowania wielu sfer osobowości człowieka. Można więc wyróżnić następujące sfery wpływu masowego komunikowania:

1. wpływ na zachowania (podejmowanie decyzji, zachowania prospołeczne, agresywne itp.),
2. wpływ na poziom wiedzy (stopień poinformowania, zakres wiedzy, poziom kompetencji komunikacyjnych),
3. wpływ na postawy (przekonania, wyznawana ideologia, oceny innych ludzi),
4. wpływ na sprawność organiczną (uszkodzenia narządów zmysłów, skutki braku ruchu)⁹.

Wyróżnione przez J. T. Klappera powyższe wpływy masowej komunikacji budzą wiele niepokoju i obaw z punktu widzenia ich sprawczego kształtowania osobowości człowieka. Mass media – telewizja – stają się zatem

⁶L. CHMAJ, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 356.

⁷B. SUCHODOLSKI, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1937, s. 15.

⁸*Ibidem*.

⁹J. GAJDA, *Media... , op. cit.*, s. 116.

potężnym orężem w działaniach naprawczo-pomocowych, jak i demoralizacyjnych społeczeństwa. Jako składnik czynny wychowawczo wymaga profesjonalizmu w tworzeniu obrazów kulturowych i operowaniu jego wytworami. Jako tworzywo ludzkiej mądrości i/lub bezmyślności może skutecznie prowadzić do zaniku sacrum na rzecz profanum. Brak kontroli nad tworzeniem, edycją i oglądalnością programów telewizyjnych to trafiony środek do zaniku wartości wyższych i odhumanizowania człowieka. Należałoby zatem poddawać dialektycznej analizie wpływy płynące z przekazów telewizyjnych, jak i wszelkich instrumentów służących komunikacji społecznej. Hermeneutyczne podejście ujawniające pozytywy i negatywy przekazów oraz wpływów mediów to zadanie współczesnych nauk skupionych wokół problemów społecznych.

W kręgu telewizyjnej rzeczywistości

Wartości jako pomost między tym, co jednostkowe, a tym, co społeczne, poddawane były niejednokrotnie badawczej komparatyście w celu potwierdzenia ich autentyczności w preferencjach życiowych jednostek i społeczeństw. System wartości bowiem wyznacza kierunki dążeń życiowych jednostek i grup społecznych, w tym także kierunki podejmowanych i realizowanych dróg edukacyjnych¹⁰. Najczęściej jednak badania te dotyczyły ogólnych wartości preferowanych przez jednostki, grupy czy społeczeństwo bądź przedstawiały hierarchię wartości czy też system wartości funkcjonujący w społeczeństwie¹¹. Poniższe badania miały na celu ukazanie roli pewnych składników środowiska kulturowego człowieka na kształtowanie się elementów struktury systemu ich wartości, które to składniki – filmy przyrodnicze – stają się czynne środowiskowo w procesach kształcenia. Zakładając, że w życiu współczesnym przekazy kulturowe są pełne negatywnych, ekstremalnych i ambiwalentnych zjawisk, które odczłowieczają ludzkość, jednak nie mogą być one podstawą do kwestionowania wielkiej roli kultury w kształceniu aksjologicznym *homo construens*¹².

Badania na temat wychowawczego znaczenia filmów telewizyjnych, a w szczególności ich specyficznego gatunku, jakim są filmy przyrodnicze, zostały przeprowadzone w grupie **204 studentów**. Z ogólnej grupy ankietowanych **54%** stanowiły kobiety, a **46%** mężczyźni. Indagowane osoby mieściły się w przedziale wiekowym między 20 a 30 lat, co wyraża już w miarę dojrzały wiek człowieka w kontekście jego zasobów aksjologicznych oraz umiejętności selektywnego przetwarzania ofert telewizyjnych. Wszyst-

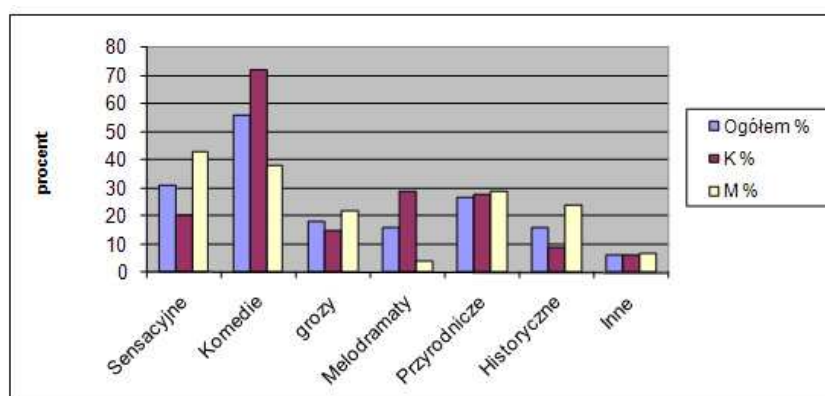
¹⁰M. J. SZYMAŃSKI, *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 2000, s. 21.

¹¹*Ibidem*, s. 22-29; s. 43-131.

¹²T. BOROWSKA, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998, s. 67.

kie wskaźniki podawane są w procentach. Litera **K** to wskaźnik dotyczący **kobiet**, a **M** dotyczy **mężczyzn**. Wszystkie prezentowane wyniki dotyczą badań własnych.

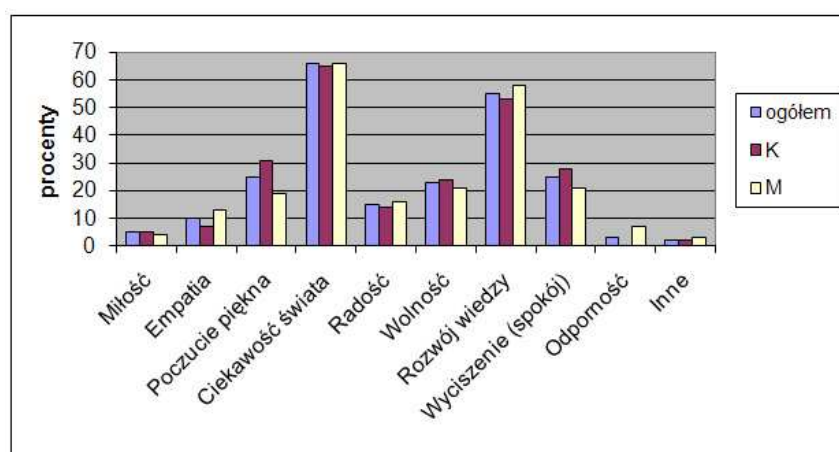
Największa liczba respondentów poświęca na telewizję 2-3 h dziennie (45%), przy czym w tej grupie dominują kobiety (55%). Niejednokrotnie filmy towarzyszą kobietom w codziennych pracach domowych, gdzie korzystając z okazji, bardziej słuchają ich niż oglądają. Niewiele ponad 20% badanych poświęca czas na telewizję w ilości do jednej godziny oraz do 4-5 h dziennie. W oglądaniu telewizji powyżej 5 h dziennie prym wiodą mężczyźni (13%), którzy z racji mniejszych obowiązków domowych, mogą spokojnie oddać się rozkoszy przekazów telewizyjnych.



Wykres 1. Preferowane gatunki filmowe.

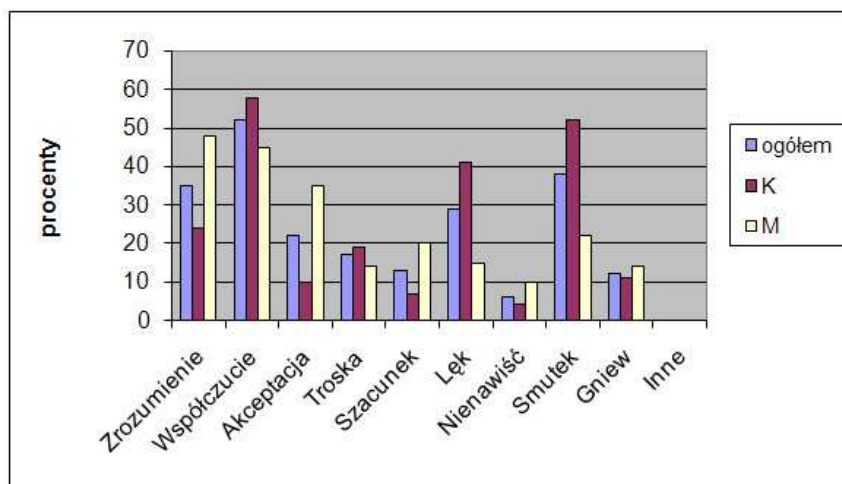
Nie wszystkie gatunki filmów cieszą się jednakową popularnością. Najchętniej oglądane są **komedie**, zarówno przez ogół respondentów (56%), jak i tylko przez kobiety (72%). Badane kobiety niejednokrotnie łączyły wybory: komedie i melodramaty, które odwołują się do sfery emocji człowieka. Mężczyźni natomiast preferują **filmy sensacyjne**. Bardzo często wskazywali oni jednocześnie na filmy sensacyjne i filmy grozy, co świadczy o zapotrzebowaniu tej grupy odbiorców. Trzecią lokatę w tym rankingu zajęły **filmy przyrodnicze**, które ogląda 27% ankietowanych i to w prawie równych proporcjach, gdy chodzi o płeć. Znaczącym wydaje się fakt, że mężczyźni, którzy wskazywali na zainteresowanie filmami przyrodniczymi, często wskazywali też na historyczne, które w przypadku mężczyzn cieszą się większą popularnością (24%) niż u kobiet (8%). Natomiast kobiety przy wyborze filmów przyrodniczych jako ulubionych, często ujawniały kombinację: filmy komediowe i przyrodnicze.

Dla większości indagowanych (63%) ilość nadawanych filmów przyrodniczych w telewizji publicznej jest wystarczająca i zaspokaja ich potrzeby, z czego jednak większość stanowią kobiety (69%). Jednak dla 1/3 badanych ilość tych filmów jest niewystarczająca – w tym dla większej ilości osób płci męskiej – stąd 52% mężczyzn sięga do stacji komercyjnych w celu zaspokojenia potrzeby obejrzenia filmu przyrodniczego. Pomimo że 2/3 badanych opowiedziało się za dosytem tego rodzaju filmów, jednak 50% ankietowanych osób i tak odwołuje się w tej kwestii do stacji komercyjnych, co świadczy o dużej popularności filmów przyrodniczych. Wskaźniki potrzeb i oglądalności tego rodzaju filmów świadczą o dużym zainteresowaniu współczesnego człowieka tematyką tak bliską istotom ludzkim, ze względu na ekologiczny aspekt tego zagadnienia, jak i specyficzne przesłanie tego rodzaju filmów.



Wykres 2. Efekty wywoływane oglądaniem filmów przyrodniczych.

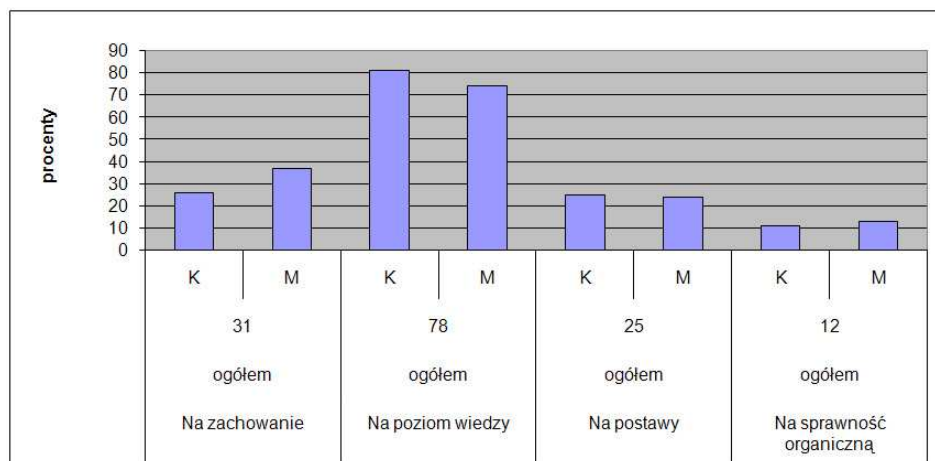
Percepcja filmów przyrodniczych wywołuje najczęściej u badanych **ciekawość świata** (po 66% u kobiet i mężczyzn). Następnym efektem wywołanym przez oglądanie filmów przyrodniczych jest **rozwój wiedzy** (55%) i to zarówno u kobiet, jak i mężczyzn. Filmy te wywołują też u badanych **poczucie piękna** (25%) – przy czym u większej liczby kobiet (31%) niż mężczyzn (19%) – i **wyciszenie (spokój)** 25% badanych – tutaj także u większej ilości kobiet (28%) niż mężczyzn (21%). Ponadto dość duża liczba respondentów wskazała na pojawianie się u nich podczas oglądania tych filmów takich wartości jak: wolność (23%) oraz radość (15%) i to w porównywalnych proporcjach obu płci. Pojawia się także empatia (10%), która jest wielce *ważna* w kontaktach interpersonalnych.



Wykres 3. Uczucia powstające pod wpływem drastycznych scen między zwierzętami.

Ukazywanie życia zwierząt, to całościowy przegląd ich reakcji i zachowań, wraz z walką o byt i przetrwanie. Drastyczne i okrutne sceny między zwierzętami to realistyczny obraz ich egzystencji. Postrzeganie tych scen wywołuje najczęściej u badanych **współczucie** (52%) i **zrozumienie** (35%), że tak być musi z perspektywy ontogenetycznego i filogenetycznego rozwoju zwierząt. **Akceptuje** taki stan rzeczy 22% ankietowanych, przy czym akceptacja ta dotyczy większej liczby mężczyzn (35%) niż kobiet (10%), u których częściej pojawia się **smutek** (57%) i **lęk** (41%), co jednak nie umniejsza ich zainteresowania tą problematyką. Niepokojącym zjawiskiem jest pojawienie się u 12% badanych, pod wpływem drastycznych sceny między zwierzętami, **gniewu** i u 6% **nienawiści**, co jest raczej niewskazaną emocją, mogącą prowadzić do zachowań niepożądanych. Zatem, oprócz lansowanych ogólnie pozytywnych wpływów wartościujących pod wpływem percepcji filmów przyrodniczych, ujawniają się także wpływy negatywne w postaci generowania emocji dysfunkcyjnych, które dezorganizują życie człowieka. Pojawiający się smutek czy lęk, jak też gniew i nienawiść, to niepożądane zjawisko z perspektywy działań wychowawczych. Na kanwie takich doświadczeń mogą powstawać u ludzi negatywne nastawienia do zwierząt jako tych istot, których egzystencja opiera się tylko na przemocy, zabijaniu i okrucieństwie. Zwierzęta także posiadają swoje prawa: prawo do życia, do wolności, do rozrodczości czy terytorium. Oparte są one o ogólne prawa natury, których my jako istoty myślące nie możemy pogwałcać, tylko respektować w imię podtrzymania gatunku w całym ekosystemie. Tylko selekcja naturalna przyczy-

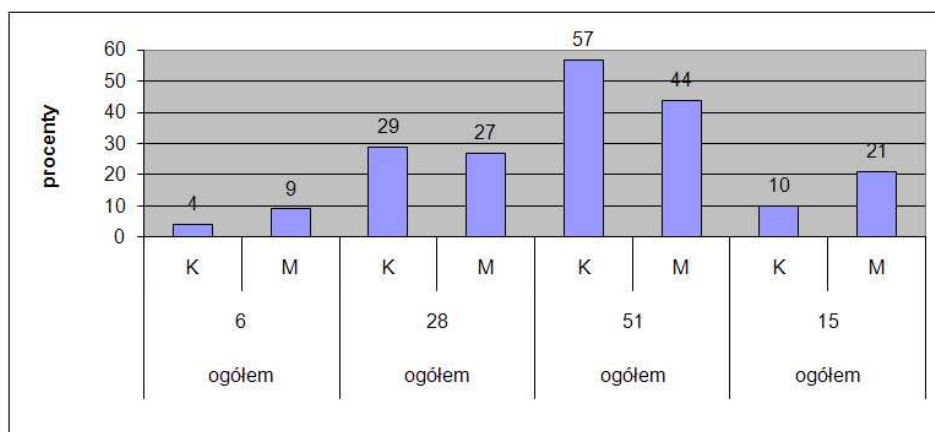
ni się do utrzymania równowagi biologicznej w świecie zwierząt, a wszelka ingerencja człowieka to naruszenie porządku świata. Uruchomienie negatywnych uczuć do zwierząt to irracjonalność myślenia i determinanta skrajnych posunięć.



Wykres 4. Wpływ filmów przyrodniczych na sfery życia człowieka.

Jeżeli chodzi o sfery życia człowieka wyróżnione przez J. T. Klappera, to filmy przyrodnicze wśród badanych mają największy wpływ na **poziom wiedzy** (stopień poinformowania, zakres wiedzy, poziom kompetencji) 78%, z czego dla nieznacznie większej części kobiet (81%) niż mężczyzn (74%). W porównywalnych wielkościach mają one także wpływ na **zachowanie** (podejmowanie decyzji, zachowania prospołeczne, agresywne itd.) 31% – tutaj dla większej liczby mężczyzn (37%) niż kobiet (26%) – i na **postawy** (przekonania, wyznawaną ideologię, ocenę innych ludzi) 25% – tutaj porównywalnie, gdy chodzi o płeć. Wpływ na **sprawność organiczną** (uszkodzenie narządów zmysłów, brak ruchu, aktywność ruchową itd.) wskazało 12% ankietowanych. Największy zatem efekt filmów przyrodniczych wśród indagowanej grupy studentów przejawia się w postaci wartości poznawczych, co jest dużą ich zaletą, zważywszy na fakt ciągłego dążenia (szczególnie rodziców) do podnoszenia wiedzy poprzez kształcenie. Ten wymiar kształcenia, edukacja kulturalna poprzez film, spełnia oczekiwania ludzi, czym potwierdza jej dużą wartość. W znaczącym też stopniu kształtuje zachowanie i postawy człowieka jako istotne w całej osobowości człowieka i progresji rozwojowej. Elementy wyróżnionych sfer (poziom wiedzy, podejmowanie decyzji, przekonania) rzutują na obraz *homo construens*, który umie radzić sobie z ograniczeniami ludzkiego losu kierując swoje działania (zachowania)

w stronę optymalnych możliwości.



Wykres 5. Filmy przyrodnicze jako swoisty rodzaj zooterapii (animaloterapii).

Dla 6% badanych filmy przyrodnicze to zawsze rodzaj zooterapii, ale w większości dla mężczyzn (9%) niż dla kobiet (4%). Często doznaje terapii filmami przyrodniczymi 28% ankietowanych, w porównywalnych proporcjach, jeżeli uwzględnić płeć. Rzadko jej doznaje 51% respondentów, rzadziej jednak kobiety (57%) niż mężczyźni (44%). Natomiast nigdy jej nie dostępuje 15% badanych osób, z czego więcej mężczyzn (21%) niż kobiet (10%). W wyniku tej analizy 1/3 ankietowanych osób doznaje terapii oglądając filmy przyrodnicze, co jest dla nich radosnym doznaniem. Jest to jeszcze jeden rodzaj korzyści płynących z przekazów filmowych o treściach przyrodniczych. Ten nowy obszar działań filmów poszerza jego możliwości o działania terapeutyczne, które w dobie nanocywilizacji stają się potężnym orężem w walce z zaburzeniami człowieka. Zważywszy na niskie względy ekonomiczne, ogólną dostępność do tego rodzaju oddziaływań terapeutycznych i popularność tematyczną tych przekazów, warto wdrażać i popularyzować ten rodzaj filmów, które mają nie tylko walory relaksacyjne, poznawcze i aksjologiczne, ale i znaczące z punktu widzenia psychologicznego.

Wyzwania dla edukacji

Konstatując uzyskane wyniki dla potrzeb edukacji, należałoby stwierdzić, że czas poświęcony na oglądanie telewizji, to nie tylko jego marnotrawstwo, ale realizowanie potrzeb człowieka w postaci właściwej selekcji ofert programowych. Skoro spora liczba badanych wybiera filmy o tematyce przyrodniczej czy o tematyce historycznej, to nie przypadkowość, tylko wolność wyboru

ukonstytuowana w osobowości człowieka. Należy zatem korzystać w edukacji z tych treści i przekazów, w kierunku progresji rozwojowej człowieka, aby rozbudzić/wzmocnić nie tylko sferę poznawczą, ale i aksjologiczną. Ze względu na funkcję wychowawczą filmów przyrodniczych w kontekście aksjologicznym – wyzwalają one u ludzi pozytywne wartości poznawcze, estetyczne czy emocjonalne, należałoby zatem ułatwiać wychowankom kontakt z filmami przyrodniczymi i dążyć do łatwiejszego dostępu do nich. Pomimo że generują one też emocje dysfunkcyjne, jednak nie umniejsza to ich pozytywnej roli w całości kształcenia oddziaływań percepcyjnych. Strzegąc widzów przed takimi następstwami odbioru filmów należałoby dokonywać dialektycznych związków między nimi a światem natury, w którym zwierzęta jako istoty mające życie uczuciowe i swoje interesy, działają dla własnego dobra.¹³ Człowiek zatem, jako istota myśląca ma obowiązek panować nad emocjami i ich następstwami w celu zachowania porządku świata i własnego zdrowia psychicznego.

W wyniku podjętej problematyki badań, kształcenie człowieka i jego aksjologicznego wymiaru to nic innego, jak stworzenie takich warunków edukacyjnych, w których uczeń miałby możliwość wyboru dysponowania środkami przekazu i rodzajami ich tematyki, co może być niekwestionowanym środkiem do celu w edukacji, jakim jest de facto rozwój jednostki. Nie bez przyczyny ponad połowa badanych sięga do stacji komercyjnych w celu spotkania się ze światem przyrody, gdyż takie są ich potrzeby i pragnienia. Wychowanie oparte na spełnianiu potrzeb człowieka wyraźnie koresponduje z podmiotowym jego traktowaniem, a to z kolei jest warunkiem skuteczności wychowawczej. Ze względu na to, że filmy przyrodnicze stanowią współdeterminantę w procesie wzmacniania postaw i wartości, winniśmy w procesie dydaktyczno-wychowawczym posilkować się tą kategorią wpływów jako znaczącą osobniczo i skutkującą społecznie.

Współcześnie, wysoki poziom wiedzy uczniów to największe ich i ich rodziców oczekiwania. Tak też filmy przyrodnicze realizują te potrzeby badanych. Wraz z wpływem na poziom wiedzy, mają one też wpływ na zachowanie czy postawy, co znamionuje wieloaspektowość wpływów tego gatunku filmów. To bogactwo oddziaływań winno wzmacniać w wychowawcach konieczność posługiwania się tą „bronią” jako orężem przeciw wypaczeniom i aspołecznym zachowaniom. Celowy wybór filmów przyrodniczych, jako ulubionych przez ankietowanych, ma też swoje znaczenie dla ich odbiorców. Stanowią one rodzaj terapii na zmaganie się ze współczesnością, z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Dostarczają one

¹³D. ŚLĘCZEK-CZAKON, *Problem wartości i jakości życia w sporach bioetycznych*, Katowice 2004, s. 48.

bowiem pozytywnych bodźców i stymulują do odnajdywania sensu życia. Oznacza to, że nie potrzeba wielu godzin poświęconych na te filmy, ale krótkie epizody z życia zwierząt, mogą mieć postać „kojącego balsamu”. Imperatyw życia zwierząt wyznacza reguły i zasady postępowania w ekosystemowych zależnościach, w którym to łańcuchu jesteśmy ogniwem i jako jego składnik mamy poznać te zależności i respektować je, przekładając na ludzki, ale racjonalny sposób postępowania i zachowania.

Leokadia Wiatrowska

MULTITUDE OF VALUES NOTICED BY STUDENTS IN NATURAL SCIENTIFIC FILMS

Abstract

Mass media, as a generally available means of transfer, have the possibility to influence human personality, because of their diverse program themes. Natural scientific films are nowadays really popular to watch. Animal lifestyles are shown in them in a natural way. It is interesting, surprising, intriguing, and shocking. They generate a whole spectrum of values, attitudes or behavior types, which not always have a positive effect on the human psyche. They also evoke emotions which are dysfunctional, like fear, sadness, hatred, or anger. In present days also another type of influence caused by these films has emerged, and that is therapy.

**MŁODZIEŻ W RZECZYWISTOŚCI
EDUKACYJNEJ**

Lech Sałaciński*

**POSTRZEGANIE PRZEZ UCZNIÓW ŚWIATA WARTOŚCI
ICH NAUCZYCIELI JAKO INTEGRALNY SKŁADNIK
WYCHOWANIA DO WARTOŚCI W SZKOLE**

Wygłaszania sądów wartościujących dziecko uczy się stopniowo dopiero w drodze własnego rozwoju. To dorośli na co dzień wprowadzają je w złożony świat wartości. Jest to najczęściej świat wartości uznawanych. Te z kolei nie zawsze jednak pokrywają się z wartościami przez nich rzeczywiście odczuwanymi. Niestety, dorośli mimo wszystko próbują, nieraz wręcz na siłę, „uczyć” dziecko, co jest dla niego dobre, a co złe.¹ Wykładnią dla tego „uczenia” dziecka wartości, w przekonaniu większości dorosłych, powinny być przy tym głównie te uznawane wartości i do tego uznawane „powszechnie”. Wartości odczuwane, zdaniem wielu, należą do sfery intymnej każdego człowieka i stąd nie zawsze powinno się je upubliczniać. Tym bardziej właśnie, co stanowić ma tu argument dla takiego postępowania, gdy różnią się one od wartości tych „powszechnie” uznawanych za dobre.

W ten sposób świat wartości, w którym dziecko wzrasta jest nierzadko światem niejasności i dwuznaczności wygłaszanych sądów oraz dwoistości prezentowanych w oparciu o te sądy postaw dorosłych. Dorosłych przy tym, z którymi dziecko obcuje, jest dodatkowo wielu, co jeszcze bardziej komplikuje dziecku tę i tak złożoną sytuację. Najpierw są to więc rodzice, potem dalsza rodzina i znajomi, a później również szkolni nauczyciele. Wszystkie te osoby pełnią rozmaite role w życiu dziecka i wchodzi z nim w odmienne relacje. Poprzez te relacje przekazują oni dziecku różne, niekiedy nawet sprzeczne ze sobą sposoby wartościowania rzeczywistości. W różnej formie wyrazu, np. swoim osobistym przykładem, postawą i działaniem, sugerują oni określone wybory, preferencje aksjologiczne i hierarchie wartości. Sugestie te różnią się przy tym od siebie w mniejszym lub większym stopniu i nie

***Lech Sałaciński** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Od roku 1985 pracownik naukowy, najpierw WSP w Zielonej Górze, potem Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów najszerszej rozumianej teorii wychowania, a w szczególności wychowawczego funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej oraz aksjologicznych podstaw wychowania. Jest autorem kilkudziesięciu rozpraw i artykułów naukowych, w tym kilkunastu w publikacjach zagranicznych.

¹J. PUZYŃNA, *Język wartości*, WARSZAWA 1992, s. 5.

zawsze są ze sobą spójne.²

Nie zmienia to jednak istoty rzeczy, że wszystkie osoby, które dziecko spotyka na drodze swego rozwoju i z którymi wchodzi w określone interakcje, mają znaczący wpływ na ostateczny kształt układu uznawanych przez niego później wartości. Te z kolei mają istotny wpływ na kształt przejawianych później postaw czy obraz całej jego osobowości.³

Zdaniem Wolfganga Brezinki przygotowanie człowieka do sprawnego funkcjonowania w złożonym świecie wartości staje się jednym z głównych zadań wychowania i „[...] aby móc wypełnić to zadanie, trzeba dostatecznie dokładnie wiedzieć, na czym ono polega. Dopiero wtedy, gdy jasny jest cel, można podjąć sensowne poszukiwanie środków dojścia do niego.”⁴ Tadeusz Frąckowiak przy tym stwierdza, że „[...] wychowanie trzeba widzieć nie inaczej, lecz jako wspomaganie w rozwoju prowadzącym do odkrycia, rozumienia i respektowania wartości.”⁵ Wychowanie do wartości jest więc głębszym procesem wprowadzania człowieka w zagadnienia wartościowania, tworzenia „punktów widzenia wartości”⁶ i oddziaływania wychowawczego zgodnego z odczuwanymi i jednocześnie uznawanymi wartościami. Taki model wychowania powinien być wykładnią oddziaływań wychowawczych zarówno rodziny, jak i szkoły. Przy tym w przypadku wychowania w rodzinie tego wprowadzania ma dokonywać rodzic, a w przypadku edukacji szkolnej nauczyciel, który poprzez swą mądrość, rozwagę oraz pedagogiczny profesjonalizm stać się powinien przewodnikiem ucznia po skomplikowanym świecie dychotomicznie usytuowanych wartości.

Skoncentrujmy więc swą uwagę na nauczycielu jako kreatorze specyficznych relacji wychowawczych z uczniem. W relacjach tych spełnić się powinna naczelna idea wychowania w humanistycznym sensie, tj. kreowanie człowieka wartościowego oraz dokonywać się odpowiednia transpozycja człowieka i świata jego wartości. Stąd nieodzowną właściwością działań nauczyciela powinien być profesjonalizm. Podstawą tego profesjonalizmu powinna być z kolei aksjologiczna dojrzałość osoby nauczyciela, która przejawiać się powinna w jego autentyczności. Jak pisze Tadeusz Kotarbiński: „[...] dzielny nauczyciel i wychowawca jako taki, musi być prawdomówny i musi być przeświadczony o słuszności tego, co głosi. W tym celu musi docierać do rzetelnych źródeł perswazji. W aurze półprawdy, nieprawdy lub antyprawdy

² *Ibidem*, s. 6.

³ K. FERENZ, *Wartości uniwersalne w kulturze codzienności*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Kraków 2004, s. 38.

⁴ W. BREZINKA, *Glaube, Moral und Erziehung*, München – Basel 1992, s. 151.

⁵ T. FRĄCKOWIAK, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, „Psychologia i Pedagogika” 2007, nr 136, s. 39.

⁶ W. BREZINKA, *Glaube...*, *op. cit.*, s. 151.

powstaje niedowład funkcji nauczycielskiej”⁷.

Praktyka edukacyjna pokazuje jednak, że to, co jest naukowym postulatem i wykładnią różnych, choćby najlepszych rozwiązań teoretycznych odstaje w rzeczywistości od życia i konkretnych przykładów działań nauczycieli. Tak też jest w przypadku szkolnego wychowania do wartości. Nauczyciele nie zawsze swym działaniem dowodzą profesjonalizmu, nie zawsze są autentyczni, a więc – używając określenia Kazimierza Szewczyka – nie zawsze są w sensie aksjologicznym „ludźmi mądrymi”⁸.

Wychowanie do wartości w szkole, najprościej i najogólniej ujmując, jest specyficznym układem działań wychowawczych, których treść powinna być zgodna z indywidualnym i autonomicznym układem wartości zaangażowanych w to wychowanie podmiotów. Oznacza to, że podejmowane np. przez nauczyciela określone działania w ramach wychowania do wartości powinny być jednocześnie zgodne z jego własnymi aksjologicznymi preferencjami. Preferencje te stanowić powinny niejako namacalny dowód słuszności podejmowanych wyborów, udzielanych wyjaśnień i uzasadnień dotyczących znaczenia poszczególnych wartości w życiu. Ten aspekt profesjonalizmu nauczyciela jest niezwykle ważny dla efektywności wychowania do wartości w szkole. Chodzi tu bowiem o prawdziwość postaw i działań nauczyciela, a więc zgodność tego, co on swoim uczniom przekazuje z tym, co rzeczywiście jest wykładnią jego przekonań.

Efektywność działań wychowawczych nauczyciela w ramach wychowania do wartości zależna jest więc o tego, na ile ich treść jest prawdziwa, rzetelna i godziwa. Erving Goffman pisze, że: „[...] istnieją dwa zdroworozsądkowe modele zachowania się: zachowania się jako występu prawdziwego, szczerego czy uczciwego i zachowania się jako występu fałszywego, które specjalnie dla nas się fabrykuje, niezależnie od tego, czy traktujemy je z przymrużeniem oka, jak w przypadku występu aktora w teatrze, czy serio, gdy mamy na przykład do czynienia z występem człowieka nadużywającego zaufania”⁹.

W praktyce szkolnej nierzadkie są przykłady swoistej, celowej przy tym, transformacji osobowej nauczyciela, który przekraczając próg szkolny, w jednej chwili przestaje być „zwykłym” człowiekiem – potocznym Kowalskim, a więc osobą, ze wszystkimi jej zaletami ale i wadami, troskami i radościami, mocnymi stronami i słabościami. Stają się „przykładowym”, bez jakichkolwiek

⁷T. KOTARBIŃSKI, *Moje marzenia*, [w:] *Pisma etyczne*, red. P. J. SMOCZYŃSKI, Wrocław-Warszawa 1987, s. 316.

⁸K. SZEWCZYK, *Wychowywać człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa 1998, s. 37.

⁹E. GOFFMAN, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 99.

skaz i ułomności „wymaginywanym” nauczycielem, którego głównym, w jego głębokim przekonaniu, zadaniem jest pouczanie i ustawiczne korygowanie „złych” domowych nawyków i zachowań uczniów oraz wyrabianie „odpowiednich” postaw. Zasadnym dla tego nauczyciela jest wtedy przekazywanie „słusznej” wiedzy i stymulowanie uczniów do wyrażania „właściwych”, a więc przez tego nauczyciela oczekiwanych, opinii i sądów. Najczęściej jednak oczekiwania te są odmiennie od wyobrażeń samego ucznia. Niestety, dla wielu nauczycieli nie jest to w ogóle ważne. Uparcie próbują dalej „postulować” stany dla ucznia wartościowe i „pożądane”. W ten sposób tworzą oni swoisty świat mitów i iluzji wychowawczych, który jest jednocześnie szkolną pozoracją rzeczywistości.

Skuteczne wychowanie to wyłącznie działania autentyczne. W opinii E. Goffmana „[...] przedstawienia prawdziwe w ogóle nie są przygotowane, stanowią niezamierzony wytwór bezrefleksyjnej reakcji jednostki na sytuację. Przedstawienia fałszywe natomiast skłonni jesteśmy uważać za coś starannie skomponowanego z nieprawdziwych elementów [...]”¹⁰. Taki stan zaś jest najważniejszą barierą w prawidłowym przebiegu procesu wychowania do wartości w szkole. Uczniowie bowiem konfrontowani są z pozoracją i udawaniem oraz na tej podstawie tworzą sobie lansowany przez nauczyciela obraz świata wartości.

Jaki obraz świata wartości lansowany przez nauczycieli tworzą sobie rzeczywiście więc ich uczniowie? Jest to o tyle zajmujące, że na obraz ten składają się dwa czynniki. Pierwszy wynika z bezpośrednich obserwacji przez uczniów zachowań nauczyciela w trakcie codziennych relacji, w jakie on z nim wchodzi. Obraz ten tworzy się również na podstawie tego, co nauczyciel, w takcie celowo i planowo zorganizowanej pracy wychowawczej im przekazuje i komunikuje. Przedstawiony problem stał się podstawą empirycznych poszukiwań wyjaśnień wybranych aspektów wychowania szkolnego, jakim jest wychowanie do wartości, tak ważnych przecież dla rozwoju człowieka.

Prezentowane poniżej wyniki badań odnoszą się do próby badawczej 1171 osób. Całą populację stanowiły trzy grupy badanych: głównie uczniów i ich nauczycieli oraz dodatkowo studentów. Grupa studentów spełniała tu rolę dodatkowego źródła informacji, które dopełnić miało niejasny niekiedy obraz badanego wycinka rzeczywistości. Opinie studentów, z założenia, odnosić się miały do czasu pobytu badanych w szkole, a więc miały być swoistego rodzaju retrospektywnym oglądem rzeczywistości szkolnej. Badane osoby pochodziły z wybranych dwóch regionów Polski, Niemiec i Rosji.

¹⁰ *Ibidem.*

Spełniając warunek minimalnej reprezentacji, do badania wytypowano dwa główne środowiska społeczne: dużego miasta i środowiska małomiasteczkowego. W każdym z tych środowisk wybrano do badania minimum po jednej ogólnokształcącej szkole średniej, kształcącej uczniów na poziomie maturalnym. W badaniu pominięto celowo szkoły średnie ze środowiska wiejskiego. Spowodowane było to tym, że w badanych krajach na wsi w istocie niewiele jest tego typu szkół średnich. W przypadku Polski do badania wytypowano wyjątkowo trzy miasta zachodniej Polski: Zieloną Górę, Sulechów i Szprotawę. W Niemczech do badania wytypowano miasto Poczdam (Brandenburgia) oraz Gommern (Sachsen-Anhalt). W przypadku Rosji wybór szkół do badania również ograniczono do dwóch ośrodków. Ze względu na wielkość Federacji Rosyjskiej i trudności z dotarciem do mniejszych miejscowości wybór szkół do badania okazał się o wiele bardziej złożony niż w Polsce czy w Niemczech. Ze względu więc na ograniczone możliwości organizacyjne dokonano wyboru jednej szkoły z St. Petersburga oraz jednej z Woroneża.

Badaniem ogółem objęto więc łącznie 619 uczniów, z tego 379 (61,2%) to dziewczęta i 240 (38,8%) to chłopcy. Wszyscy uczniowie byli podczas badania w ostatniej (maturalnej) klasie. Oprócz populacji uczniów w wybranych szkołach, badaniu poddano również ich nauczycieli. W doborze nauczycieli zasadą był tu ich bezpośredni kontakt z badanymi uczniami. Ogółem w badaniu uczestniczyło 259 nauczycieli. Większość spośród nich, co w tym zawodzie już specjalnie nie dziwi, to kobiety (200 osób, tj. 77,2%).

Takie ograniczone zestawienie próby badawczej nie daje oczywiście pełnej opinii dla całej społeczności uczniów, nauczycieli czy studentów w badanych krajach. Stanowi ono jednak typ populacji skończonej, która umożliwia formułowanie sądów i wniosków o ogólniejszym charakterze badanych grup respondentów lub o praktykach stosowanych w badanych szkołach. Na podstawie tychże wniosków podjąć można próbę uogólnień wyników na całą populację, przy czym oczywistym jest to, że tego typu uogólnienia niosą za sobą ryzyko błędnych sądów o badanych społecznościach.

Jednocześnie prezentowane wyniki badań są wybranym fragmentem szerszego porównawczego oglądu i prób wyjaśnienia problemu wychowania do wartości w szkole. Traktować je należy zatem jako pierwsze próby odkrywania swoistości tego zjawiska i wprowadzenie do pogłębionych badań nad wspomnianym polem rzeczywistości szkolnej. Pełny obraz kształtu i jakości wychowania do wartości w szkole w wybranych krajach postsocjalistycznych, uwzględniając istniejące różnice i podobieństwa oraz warunkujące je kulturowe czynniki, zamieszczone zostaną w przygotowanej monografii, która ukaże się wkrótce na rynku wydawniczym.

Poproszono więc respondentów o ocenę zgodnie z własnymi preferencjami i subiektywnymi odczuciami, na pięciostopniowej skali, poszczególnych kategorii wartości pod względem ich ważności w życiu. Zaproponowany respondentom układ wartości opracowany został na podstawie autorskiego podziału wartości dokonanego przez Janinę Puzyninę¹¹. Podział ten jest podsumowaniem głównych tendencji w ujmowaniu i typologizacji wartości oraz wyznaczania ich uniwersalnego układu. W związku z tym do oceny na pięciostopniowej skali pod względem ważności w życiu przedstawiono następujące, wybrane wartości: prawda, zdrowie, wolność (w tym swoboda wyrażania poglądów), satysfakcjonująca praca, kariera, pieniądze, wykształcenie, rodzina, własne dobro, dobro innych ludzi, piękno, sprawiedliwość, honor, ojczyzna, Bóg i wiara, miłość, własne szczęście, szczęście innych ludzi, władza.

Dokonując analizy deklaracji oceniających stopień ważności poszczególnych kategorii wartości w życiu respondentów, symptomatycznym jest, że wszystkie wybrane do oceny wartości uzyskały dość wysoki stopień akceptacji. Wśród analizowanych ocen respondentów nie było w istocie przypadków wyraźnego odrzucenia przez jakąś grupę respondentów określonej wartości, a poprzez to wskazania na żadne jej znaczenie w życiu.

Analizując jednak szczegółowo wskazania poszczególnych grup badanych zauważalne są pewne rozbieżności w rozkładzie deklaracji. Różnice te dostrzec można w przypadku niemalże każdej zaproponowanej do oceny kategorii wartości i dotyczą głównie rozbieżności pomiędzy opiniami nauczycieli a deklaracjami ich uczniów oraz studentów. Fakt ten może wynikać z tego, że nauczyciele w swych oficjalnie wygłaszanych deklaracjach traktują problem wartości zapewne częściej przez pryzmat swej zawodowej roli mentora niż przez pryzmat własnych doświadczeń i osobistych poglądów. Wyjątkowa jednorodność opinii badanych nauczycieli i wysoki stopień ich ocen ważności poszczególnych wartości w życiu zdaje się być więc prawdopodobnie bardziej wyrazem idealistycznego postulatu niż realną oceną subiektywnej rzeczywistości. Niejednorodność zaś ocen uczniów i studentów uprawomocnia tu przypuszczenie, że odzwierciedlają one prawdopodobnie bardziej rzeczywiste poglądy respondentów.

Opinie nauczycieli różnicowały się nieznacznie tylko w przypadku: władzy, wiary, ojczyzny i kariery. Dodatkowo, tylko w jednym przypadku – władzy – liczba negatywnych opinii nauczycieli (85 osób, 32,9%) była nieznacznie wyższa od liczby wyrażonych tu opinii pozytywnych (72 osoby, 27,8%). Przy tym, zestawiając uzyskane wyniki ze względu na kraj pocho-

¹¹J. PUZYNINA, *op. cit.*, s. 39-43.

dzenia badanych, zauważyć można było, że na niskie znaczenie wskazanych wartości lub brak tego znaczenia w ogóle wskazywali przede wszystkim nauczyciele niemieccy. Ich opinie zdecydowanie dominowały nad opiniami ich polskich i rosyjskich kolegów. W każdym z tych przypadków wybory niemieckich nauczycieli, w porównaniu do ich rosyjskich i polskich kolegów, wykazywały dodatkowo istotną statystyczną zależność, potwierdzającą rozbieżność prezentowanych opinii ze względu na kraj pochodzenia respondentów.

Bardzo ciekawy aspekt poznawczy uzyskamy jednakże wtedy, gdy zestawimy deklarowane przez nauczycieli preferencje w obrębie ich świata wartości z tym, co sami przyznają, że przekazują swoim uczniom w swej codziennej pracy wychowawczej w szkole. Zauważyć wtedy można, że niemalże w każdym przypadku wartości tych dwóch deklaracji nauczycieli są wyraźnie różne. Na tej podstawie wnioskować można, że nauczyciele swym działaniem tworzą świat pozoru, jeśli nie wręcz fałszu. Deklarują bowiem, że nie przekazują swoim uczniom tego, w co tak naprawdę wierzą, co zgodne jest z ich rzeczywistymi przekonaniem i odzwierciedla ich osobiste aksjologiczne preferencje. Dodatkowo smutnym jest to, że nauczyciele nie dostrzegają schizoidalności tworzonej przez nich rzeczywistości edukacyjnej, nie widzą w tym fackie nieprawidłowości. Bardzo często w świadomości nauczycieli dominuje wręcz odwrotne przekonanie, że celowe tuszowanie własnych preferencji i tworzenie świata pozoru jest właściwe i stanowi warunek ich wysokiej kondycji oraz jest wyrazem odpowiedzialnego profesjonalnego działania.

Dodatkowo swoiste kuriozum stanowi tu iluzoryczne przekonanie nauczycieli, że mogą oni doskonale ukryć przed uczniami własne preferencje. Żłudnie sądzą, że to, o czym wprost nie mówią i nie „pokazują”, jest dla uczniów nieosiągalne i niewidoczne. Pozostają więc w przekonaniu, że w ten sposób udaje im się dokonać rozdziału sfery życia prywatnego od zawodowego, co gwarantuje im prawidłowe funkcjonowanie zarówno jako nauczyciela, jak i „zwykłego” człowieka. Bronienie przez nauczycieli dostępu do swojego życia prywatnego wydaje im się więc jak najbardziej zasadna i jest – w ich przekonaniu – warunkiem ich zdrowia psychicznego.

Zazwyczaj jednak dwoistość i rozszczępienie działań nauczyciela prowadzi do wręcz odwrotnych niż zamierzone skutków. Rzeczywistość staje się wtedy iluzją, w której działanie pozbawione jest swoistej rozumności. Rozumność „[...] to harmonia, to ład uporządkowania zarówno świata, jak i duszy ludzkiej”¹². Poruszanie się w takiej iluzorycznej rzeczywistości

¹²K. SZEWCZYK, *op. cit.*, s. 27.

oznacza więc działanie pozbawione istoty i sensu życia prawdziwego. Życ i działać rozumnie oznacza bowiem „[...] przenosić ład uporządkowania na działalność praktyczną”¹³. Nauczyciel, który swoim działaniem wprowadza ucznia w sposób schizoidalny w świat wartości nie jest wówczas po prostu, używając terminu K. Szewczyka, człowiekiem mądrym. Bo, jak pisał prof. K. Szewczyk – „Człowiekiem mądrym jest jednostka zachowująca w swym życiu rozumny środek [...], która utożsamia się z cnotą”¹⁴. Wyznacznikiem cnoty człowieka jest zaś jego praktyczne działanie, które jest ściśle powiązane z uznanymi i wybranymi przez niego w sposób autonomiczny wartościami.

Mając na względzie powyższą kwestię, ciekawym stało się dalej, na ile uczniowie dostrzegają ową dwoistość oddziaływań swoich nauczycieli? Na bazie zgromadzonego materiału empirycznego postanowiono więc sprawdzić, jaki jest rzeczywisty odbiór uczniów preferencji aksjologicznych uczących ich nauczycieli. W związku z powyższym zestawiono porównawczo deklaracje uzyskane od nauczycieli z tymi, co uczniowie odbierają i identyfikują jako obiektywny świat wartości nauczycieli.

Zestawiając w ten sposób uzyskane od respondentów opinie, zauważyć można było, że w większości przypadków deklarowane przez nauczycieli osobiste wartości są w dużej mierze zgodne z tym, jaki obraz wytworzyli sobie w tym zakresie ich uczniowie. Uczniowie zatem doskonale potrafią „przejrzeć” nauczycieli, przebić się przez tworzony przez nich świat pozoru i fałszu oraz dotrzeć (odczytać) do rzeczywistych, choć starannie skrywanych ich preferencji aksjologicznych. Wyraźniejsze rozbieżności pomiędzy opiniami uczniów a rzeczywistymi deklaracjami nauczycieli można było dostrzec jedynie w kilku przypadkach. Istniejące różnice przy tym nie były tu zbyt wysokie, wahały się one w przedziale od 1 do 31,4 punktów procentowych. Zauważalne rozbieżności dotyczyły głównie postrzegania przez nauczycieli stopnia ważności następujących wartości: kariera, piękno, sprawiedliwość, honor, ojczyzna, wiara, wiedza i władza.

W tych przypadkach można przypuszczać, że wartości deklarowane przez nauczycieli jako ważne w ich życiu nie są dla wszystkich uczniów jednoznacznie czytelne. Nie są one zatem zapewne obecne w postawach nauczycieli oraz ich praktycznym działaniu. Może jednak być i tak, że uczniowie w pełni trafnie odczytują preferencje swych nauczycieli. Bywa bowiem często i tak, o czym wspomniano już wcześniej, że deklaracje nauczycieli mają bardziej charakter postulatyczny i mentorski. Są one więc częścią przyjętej strategii celowego działania, będąc częścią swoistej autoprezentacji

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*, s. 28.

cji nauczyciela na zewnątrz, jako profesjonalisty i dobrego człowieka.

Analizując szczegółowo zauważone rozbieżności widocznym stało się, że najbardziej odmienne opinie nauczycieli i uczniów były w przypadku wartości, jaką jest ojczyzna. Zdecydowanie mniej nauczycieli niż to wskazują uczniowie deklaruje, że w ich (nauczycieli) życiu ta wartość jest ważna lub bardzo ważna. Rozbieżności są w tym przypadku widoczne również wtedy, gdy analizujemy liczbę wskazań sugerujących nieważność lub małą ważność tej wartości. Oznacza to, że ojczyzna w życiu nauczycieli nie zajmuje tak ważnego miejsca, jak to chcieliby czy sądzą ich uczniowie. Poza tym zauważono, że rozkład deklaracji nauczycieli i uczniów różnicuje się wyraźnie ze względu na kraj pochodzenia respondentów. Okazuje się, że najbliżsi rzeczywistych deklaracji nauczycieli w swych opiniach byli uczniowie niemieccy. Ich opinie różniły się od deklaracji nauczycieli w przypadku wartości jaką jest ojczyzna łącznie tylko o 14,1%, przy czym różnica w przypadku „tak” wyniosła tylko 2,7%, a w przypadku „nie” aż 11,4%.

Największe rozbieżności w przypadku opinii uczniów dotyczących znaczenia ojczyzny w życiu nauczycieli zanotowano w grupie Polaków. Tu różnice wyniosły łącznie aż 41,1%. Z tego faktu można wywnioskować, że polscy nauczyciele najczęściej mówią (przekazują) swoim uczniom to, co nie odzwierciedla w pełni rzeczywistych ich poglądów i przekonań. Związane jest to zapewne z małą otwartością nauczyciela na ucznia w polskiej szkole. To z kolei warunkowane jest zarówno kulturowo, jak i historycznie. Do dziś w polskiej szkole bardzo silną pozycję zajmuje tradycja herbertowskiego modelu nauczyciela. Zgodnie z tą tradycją udzielane uczniom wskazania i przekazywana wiedza nie powinny być wyrazem własnego przekonania, lecz uzasadniane doktrynalnie, pokoleniowym przekazem, czyli: tak jest od zawsze i o tym się nie dyskutuje lub jest to „powszechnie” przyjęte i oczekiwane. W rezultacie taki stan rzeczy powoduje jednak, że odbiór uczniów w wielu przypadkach może być zakłócony, gdyż przez pryzmat swej racjonalności odrzucają oni niezrozumiałe i nieakceptowane modele układu wartości i zachowania.

Istotna różnica w ogólnym zestawieniu opinii uczniów i rzeczywistych wyborów nauczycieli widoczna jest również w przypadku kariery. Uczniowie zdecydowanie częściej uważają, że kariera jest dla ich nauczycieli ważna. Tę istniejącą rozbieżność potwierdza wyliczona dla zgromadzonych danych ujemna wartość współczynnika korelacji R. Pearsona, który wyniósł dla tych zmiennych $r = -0,136$, przy $p < 0,0001$. Wartość tego współczynnika wskazuje wprawdzie na słabą korelację, lecz, co ważne, rozkład odpowiedzi uczniów był w swej tendencji często przeciwny do odpowiedzi nauczycieli. W tym przypadku dokonano również obliczenia wartości testu Chi-kwadrat,

która wyniosła $\chi^2 = 20,293$ ($p < 0,0001$). Zaobserwowano więc istotne różnice w podziale zgromadzonych wyników ze względu na kraj pochodzenia badanych. Największe rozbieżności pomiędzy deklaracjami nauczycieli a opiniami uczniów w tym przypadku dotyczyły grupy niemieckich respondentów. Łącznie różnice w opiniach wynosiły tu aż 57,0%, co daje podstawę do wnioskowania, że uczniowie niemieccy nie doceniają znaczenia kariery w życiu swoich nauczycieli lub, podobnie jak w przypadku ojczyzny, przekaz wartości w kierunku od nauczyciela do ucznia jest tu wyraźnie zaburzony. Najmniej rozbieżności w opiniach uczniów w stosunku do wyborów nauczycieli tym razem było w grupie Rosjan.

Istotne różnice w opiniach zaobserwowano również w odniesieniu do ważności dla nauczycieli wiary. Występująca tu różnica pomiędzy opiniami uczniów a deklaracjami nauczycieli procentowo wyniosła łącznie 23,4 punktów ($\chi^2 = 43,907$; $p < 0,0001$). Badani uczniowie, w porównaniu do rzeczywistych deklaracji nauczycieli uznali, że wiara nie ma tak istotnego znaczenia dla ich nauczycieli. W rozkładzie narodowym widocznym stało się, że najliczniej procentowo różnią się w tym przypadku ponownie odpowiedzi Polaków. Najbardziej zgodni w swych wypowiedziach byli przy tym respondenci niemieccy. Różnice procentowe w przypadku odpowiedzi na „tak” wyniosły tu tylko 3,3% i na „nie” – 10,2% ($r = -0,021$; $p = 0,772$). W grupie narodowej Rosjan różnice te zaś wyniosły odpowiednio: „tak” – 9,4% i „nie” – 8,5% ($r = -0,045$; $p = 0,549$). Stąd zauważono więc istotną zależność statystyczną rozkładu udzielonych przez uczniów wypowiedzi ze względu na kraj ich pochodzenia. Test Chi-kwadrat uzyskał tu bowiem wysoką wartość, tj. $\chi^2 = 138,454$ ($p < 0,0001$).

Znaczące różnice opinii uczniów i ich nauczycieli zaobserwowano ponadto w przypadku władzy jako ważnej w życiu nauczycieli wartości. Tym razem jednak uczniowie częściej uznawali, że władza jest ważna dla nauczycieli niż to twierdzili oni sami. W tym rozkładzie odpowiedzi zauważono również istotną zależność pomiędzy wypowiedziami uczniów a krajem ich pochodzenia ($\chi^2 = 10,295$; $p = 0,038$). Najczęściej tego zdania byli uczniowie polscy, co pozwala wnioskować, że w Polsce właśnie nauczyciel, zgodnie ze wspomnianym wcześniej modelem, postrzegany i kojarzony jest nierzadko z zawładaniem i dominacją.

Podobnych spostrzeżeń dokonano porównując opinie uczniów i deklaracje nauczycieli w kwestii wartości, jaką stanowi piękno. Uczniowie, zdecydowanie rzadziej niż to czynią sami zainteresowani uważają, że wartość ta jest istotna w życiu nauczycieli. Istniejące różnice pomiędzy respondentami w poszczególnych krajach były tu przy tym, jak wykazał test Chi-kwadrat ($\chi^2 = 13,254$; $p = 0,01$) istotne, co oznacza, że rozkład poszczególnych

opinii jest ponownie zależny od tego, z jakiego kraju pochodzili respondenci. Największe rozbieżności przy tym dotyczyły znów uczniów i nauczycieli pochodzących z Polski, a najmniejsze – z Rosji.

Również dwie kolejne wartości, honor oraz szczęście innych ludzi – w oczach uczniów – odgrywają w życiu nauczycieli mniejszą rolę niż to deklarowali sami nauczyciele. W tych przypadkach ponownie zachodziła istotna zależność pomiędzy wypowiedzią ucznia a krajem jego pochodzenia. Wartość testu Chi-kwadrat wyniosła dla „honoru” $\chi^2 = 48,387$; $p < 0,0001$ i „dla szczęścia innych” $\chi^2 = 20,758$; $p < 0,0001$. Przy tym najbardziej zgodni z deklaracjami nauczycielami w swych opiniach w przypadku honoru byli uczniowie niemieccy, a najmniej ponownie uczniowie polscy. Jeśli zaś chodzi o szczęście innych ludzi, to najmniej mylili się tym razem polscy uczniowie, a najliczniejsze rozbieżności dotyczyły grupy niemieckich respondentów.

Dokonując pewnych generalizacji omawianego wycinka badanej rzeczywistości stwierdzić można, że uczniowie względnie dobrze orientują się w rzeczywistych preferencjach aksjologicznych swoich nauczycieli. Potrafią oni doskonale różnicować pozorną i rzeczywistość w wygłaszanych opiniach przez nauczycieli, ich postawach oraz działaniach. Potrafią przebić się przez pieczołowicie czasem tworzony przez nauczycieli świat iluzji i fałszu edukacyjnego, „przejrzeć” ich na wskroś, docierając do prawdy, prawdopodobnie niekiedy pewnie nawet wbrew ich woli.

Sformułowanie „przejrzeć” przy tym zdaje się nabierać tu szczególnego wyrazu i znaczenia. W wychowaniu do wartości bowiem to, co nauczyciel deklaruje i celowo przekazuje, powinno zdecydowanie pokrywać się z tym, co prezentuje on sobą jako osoba. Niestety, na co wskazują powyższe wyniki badań, nie zawsze jest to w praktyce tak oczywiste. Tożsamość deklaracji i czynów nauczyciela nie znajduje bowiem w szkole zbyt często adekwatnych przykładów. Co ciekawe, problem ten dostrzegają, jak się okazuje, również sami nauczyciele. W postawionym im w trakcie badania bezpośrednio pytaniu o to, na ile sami dostrzegają rozbieżności pomiędzy tym, co przekazują w kwestii wartości swoim uczniom a tym, co uznają naprawdę za ważne w życiu, stwierdzają, że te rozbieżności w praktyce szkolnej są istotne. Jest to tym bardziej niepokojące, gdyż dotyczy to jednej z najważniejszych dziedzin wychowania, a mianowicie wychowania do wartości. Nie należy więc się dziwić, że wszechobecny kryzys aksjologiczny i relatywizm w świecie wartości ludzi zamiast się zmniejszać i łagodnieć, powiększa się i pogłębia. Ciągłe zatem nie tracą na swej prawomocności słowa Jana Zamoyskiego, wypowiedziane jeszcze w XVI wieku: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie

ich młodzieży chowanie”.

Lech Sałaciński

**STUDENTS' PERCEPTION OF THEIR TEACHERS' WORLD OF
VALUES AS AN INTEGRAL COMPONENT OF EDUCATION FOR
VALUES IN SCHOOL**

Abstract

Education for values is a profound process of introducing human beings into the right issues of evaluation, developing in them proper attitudes to values, and having on them an educational impact consistent with the values both felt and recognized. Such a model of education should be a product of both parental family and school endeavors. In the case of family education the person in charge is the parent, whereas in school education it is the teacher, who, through his/her wisdom and educational competence, should become a guide for students in the complex world of dichotomously located values. Educational practice, however, shows that scholarly postulates and proofs of various, even the best, theoretical solutions differ from living examples of teachers' activity, also in terms of school education for values. Teachers do not necessarily prove to be professional in their work and determination and, to follow Kazimierz Szewczyk's reasoning, they are not always, in the axiological sense, "wise people". Therefore, in the present study, the effect of teachers' work and function in the process of education for values is considered from the angle of international comparative research conducted in this respect. Within the framework of his own ongoing study, the author therefore tends to present a diagnostic description and explanation of students' image of their teachers' world of values. This image is in fact an important component of in-school education for values and becomes a means in teachers' work organization in this process. It also represents an extremely important factor in determining the effectiveness of this work in education for values in general.

Grażyna Miłkowska*

STYLE ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW PRZEZ MŁODZIEŻ GIMNAZJALNĄ

Konflikty¹ są nieodłącznym elementem ludzkiego życia. Mogą mieć charakter konstruktywny (gdy przyczyniają się do rozwoju człowieka, nabywania przez niego umiejętności współdziałania i współpracy z innymi ludźmi); mogą też mieć charakter destrukcyjny (gdy prowadzą do otwartej wrogości, ataku, naruszania dóbr innego człowieka, bądź wycofania, rezygnacji z własnych dążeń i planów).

W miarę nabywania wiedzy, przede wszystkim zaś doświadczeń w relacjach z innymi, człowiek uczy się rozstrzygania konfliktów, prezentowania własnych racji, argumentowania, uczy się też słuchania opinii i potrzeb innych osób. Bardzo pomocne w tym są dwie umiejętności: empatii i asertywności. Obie są równie ważne: pierwsza wyposaża młodego człowieka w umiejętność współprzeżywania z drugim człowiekiem, rozumienia jego racji, przeżyć, potrzeb, dążeń; druga pozwala bronić własnego zdania, argumentować własne stanowisko, przeciwstawiać się naciskom innych osób czy grup, chronić własne „ja”. Brak tych umiejętności sprawia, że konflikty w środowisku młodzieży są zjawiskiem częstym, nierzadko prowadzą do zachowań antyspołecznych w postaci agresji słownej lub/i fizycznej.

Nasilenie zjawiska w okresie dorastania związane jest z procesami dorastania i dojrzewania, dążenia młodych ludzi do emancypacji, niezależności, poszukiwania własnej drogi i realizacji niezależnych od kogokolwiek własnych celów. To swoiste „wybijanie się na niezależność” w połączeniu z brakiem wspomnianych wcześniej umiejętności prowadzi do zaostrzania konfliktów, przybierających nierzadko postać otwartych, jawnych połączonej z zachowaniami agresywnymi.

***Grażyna Miłkowska** – dr hab., prof. UZ, pedagog, kierownik Zakładu Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Aktywność naukową skupia wokół problematyki niedostosowania społecznego (ze szczególnym uwzględnieniem zachowań agresywnych i ich uwarunkowań) oraz profilaktyki niedostosowania społecznego i resocjalizacji. Elementem spinającym zainteresowania Autorki jest problematyka młodzieży, ze szczególnym akcentem na młodych ludzi w okresie adolescencji.

¹Przyjmuję, że konflikt to „zetknięcie się sprzecznych, wykluczających się nawzajem dążeń, działań poglądów; niezgodność, sprzeczność, antagonizm”, za: B. DUNAJ, *Popularny słownik języka polskiego*, Wilga, Warszawa 1999, s. 236.

Dotychczasowe badania wskazują na zjawisko konfliktów w szkole, ujawniają ich związek z zachowaniami aspołecznymi, agresją i przemocą; niewiele jest natomiast badań, które wskazywałyby na sposoby rozwiązywania konfliktów rówieśniczych przez gimnazjalistów. Temu właśnie poświęcone były badania zielonogórskich gimnazjalistów, przeprowadzone w 2009 roku. Ich celem było poznanie preferencji młodzieży w zakresie strategii rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami i nauczycielami. Główny problem zawierał się w pytaniu: Jakie są style rozwiązywania konfliktów przez gimnazjalistów?²

Konflikt jest dla człowieka sytuacją trudną, dąży więc do tego, aby była ona dla niego jak najmniej kosztowna lub jak najkrótsza. Istnieje kilka stylów czy też strategii reakcji na konflikt. Niektórzy ludzie mają tendencję do ucieczki, inni chętnie angażują się w konflikt. Zależy to w dużej mierze od osobowości osoby wklanej w sprzeczność, jak również od kontekstu sporu.

Dla potrzeb badań wykorzystano powszechnie uznaną klasyfikację strategii czy też stylów reakcji na konflikt, którą stworzyli Henry L. Tosi i jego współpracownicy. Na szczególną uwagę zasługuje to, iż uwzględnili oni w swoim modelu osobowościowe predyspozycje do reagowania na konflikt w konkretny sposób. Obrazuje to poniższy schemat:



Rys. 1. Model osobowościowych stylów reagowania na konflikt S. Chelpy i T. Witkowskiego³.

²Badaniami objęto uczniów trzech szkół gimnazjalnych w Zielonej Górze. Próba badawcza wynosiła 426 uczniów, w tym 195 dziewcząt i 231 chłopców oraz 207 osób z klasy pierwszej i 219 z trzeciej. W badaniu wykorzystano sondaż diagnostyczny, narzędzie stanowił zmodyfikowany kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów Stanisława Chelpy i Tomasza Witkowskiego (S. CHELPA, T. WITKOWSKI, *Psychologia konfliktów: praktyka radzenia sobie ze sporami*, „Moderator”, Wrocław 2004, s. 157-160).

³S. CHELPA, T. WITKOWSKI, *op. cit.*, s. 163.

Powyższy schemat określa swoistą przestrzeń, w której można umieścić każdego człowieka w zależności od tego, jak zwykle reaguje na konflikt. Wymiar pionowy pokazuje poziom asertywności danej osoby, natomiast wymiar poziomy na ile ten człowiek jest skłonny do współdziałania i na ile ważne są dla niego związki między ludźmi. Osoby asertywne, dla których nieistotne są związki będą reagować w sposób konkurencyjny, natomiast takie, dla których te związki mają duże znaczenie – będą starały się raczej kooperować. Ludzie nieasertywni będą odpowiednio reagować unikaniem bądź łągodzeniem. Wypadkową wszystkich stylów jest położony w środku schematu kompromis. Nie znaczy to jednak, że jest to zawsze najlepszy styl reagowania. S. Chełpa i T. Witkowski podkreślają, że choć każda osoba ma swój styl reakcji na konflikt, który jest dla niej charakterystyczny, to w zależności od sytuacji może zareagować inaczej. Wszystkie te style mają bowiem swoje wady i zalety. I tak:

- **unikanie** jest to styl charakterystyczny dla osób, dla których konflikt jest tak silnie nieprzyjemnym doznaniem, że za wszelką cenę starają się do niego nie dopuścić bądź się z niego wycofać. Często w związku z tym narażają na szwank i lekceważą swoje interesy. Ponieważ osoby, które przejawiają ten styl są nieasertywne i związki nie są dla nich bardzo ważne, to często się izolują. Jednak w pewnych sytuacjach styl ten może okazać się sensowny. Dzieje się tak wówczas, gdy przedmiot konfliktu jest dla jednostki mało istotny, natomiast szanse na jego rozwiązanie niewielkie bądź żadne;
- **łągodzenie** (uleganie) jest stylem charakterystycznym dla osób, które chcą usatysfakcjonować drugą stronę konfliktu, co oznacza poddanie się działaniom partnera i rezygnację z własnych planów na rzecz planów drugiej strony. Strategia ta jest dobra w chwili, kiedy dochodzimy do wniosku, że jesteśmy w błędzie, bardzo dobrze się również sprawdza, kiedy stronie przeciwnej bardzo zależy na przedmiocie sporu, dla nas natomiast nie ma on większego znaczenia;
- **konkurencja** (czyli walka, konfrontacja) to strategia oparta na ataku, którego celem jest wywarcie negatywnego wpływu na przeciwną stronę po to, aby uniemożliwić jej bądź utrudnić wywarcie negatywnego wpływu lub doprowadzić do realizacji własnych interesów wbrew interesom partnera. Strategia ta sprawdza się w sytuacjach krytycznych, gdy nie ma czasu na słowne spory i dyskusje. Jest stylem dość niebezpiecznym, zwłaszcza w warunkach szkolnych. Rozwiązywanie konfliktów przez konfrontację może być agresywne zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli, a więc prowadzi także do przemocy;

- **kompromis** to strategia oparta na przekonaniu, że ludzie nie mogą robić wszystkiego tak jakby chcieli, polega na częściowej rezygnacji z własnych celów na rzecz celów innych pod warunkiem, że zrobią oni to samo. Każda strona zyskuje coś w tej sytuacji, ale każda też coś traci. Kompromis jest bardzo pospolitą formą reakcji na konflikt. Sprawdza się, gdy strony mają wyrównane siły i wygórowane żądania, a także kiedy chcemy na chwilę zawiesić konflikt, by mieć więcej czasu na znalezienie rozwiązania satysfakcjonującego obie strony;
- **kooperacja** to styl polegający na zaakceptowaniu celów drugiej strony bez rezygnacji z własnych. Opiera się on na założeniu, że w każdej sytuacji można znaleźć rozwiązanie satysfakcjonujące obie strony. Nie zawsze jest to oczywiście możliwe, ale jest to jedna z bardziej skutecznych strategii, ponieważ może doprowadzić do znalezienia prawdziwej przyczyny konfliktu, którą często jest brak komunikacji. Kooperacja jest dobrym rozwiązaniem również wtedy, gdy strony zgadzają się co do celu, ale różnią odnośnie środków⁴.

Deklarowane a podejmowane style rozwiązywania konfliktów przez badaną młodzież

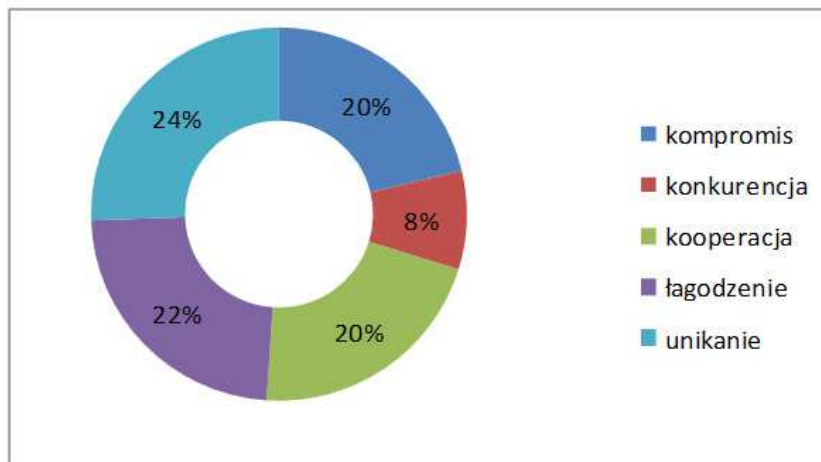
Badania dowiodły dużego zróżnicowania nastawienia i sposobów rozstrzygnięcia konfliktów w zależności od ich kontekstu. Inne sposoby rozwiązywania badani deklarują wówczas, gdy wypowiadają się o konflikcie w kontekście teoretycznym, abstrakcyjnym; inne, gdy odnoszą go do konkretnej sytuacji. Opisując swój stosunek do konfliktów i ich rozwiązywania uczniowie wskazywali na kilka stylów, przy czym zdecydowanie negowali rozwiązania oparte na konkurencji. Wykres 1 ilustruje strategie rozwiązywania konfliktów **deklarowane** przez gimnazjalistów.

Można więc powiedzieć, że gimnazjaliści deklarują prospołeczne postawy w sytuacji konfliktu, tylko niespełna co dwunasty upatruje rozwiązania z zastosowaniem ataku czy walki. Badani są zdecydowanie nastawieni na niekonfrontacyjne rozwiązania, takie jak kooperacja, unikanie czy łagodzenie.

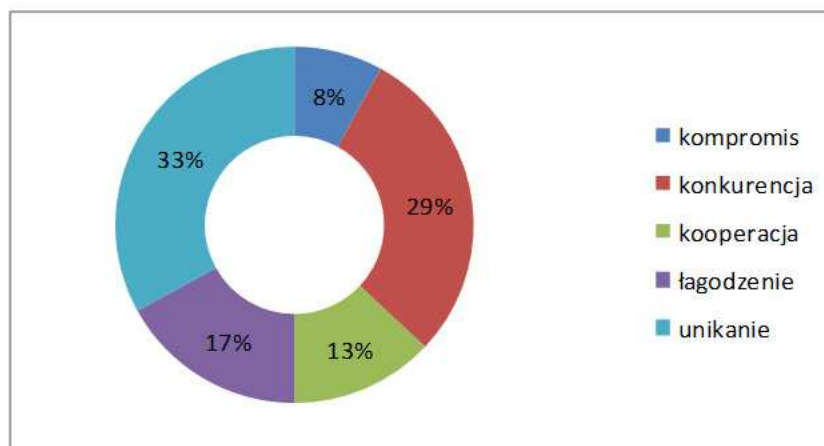
Odmienny obraz uzyskujemy, gdy pytamy młodzież **o podejmowane** sposoby rozwiązywania konfliktu w konkretnych sytuacjach. Ilustruje to wykres 2.

Jak widać, co trzeci badany zdecydowanie unika sytuacji konfliktowych, duża część przyznaje jednak, że podejmuje zachowania oparte na walce.

⁴Por.: *ibidem*, s. 164–167.



Wykres 1. Style rozwiązywania konfliktów deklarowane przez badanych gimnazjalistów (dane w %).



Wykres 2. Zachowanie gimnazjalistów w sytuacjach konfliktowych (dane w %).

Zastanawiające są różnice między zachowaniami deklarowanymi a podejmowanymi w konkretnych sytuacjach. Konkurencja pojawia się jako deklarowany styl rozwiązania konfliktu blisko cztery razy częściej niż na pierwszym wykresie. Znacznie rzadziej w praktyce pojawiają się też deklarowane na wstępie kooperacja, kompromis czy łagodzenie. Można przypuszczać, że uczniowie gimnazjum znają nieagresywne sposoby rozwiązywania kon-

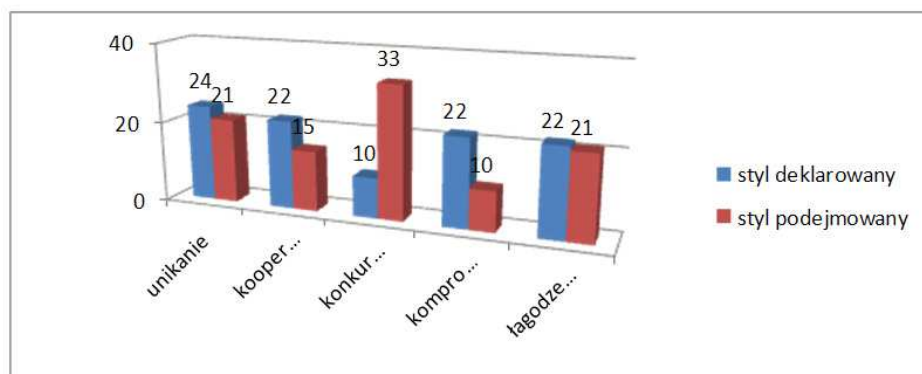
fliktów; wiedzą, że istnieją style pozwalające na rozwiązanie konfliktu na zasadzie wygrany-wygrany (czyli kompromis i kooperacja), a jednocześnie – w sytuacji, która dotyczy ich bezpośrednio – nie potrafią bądź nie chcą z nich skorzystać. Zaledwie co piąty badany (21%) deklaruje poszukiwanie kompromisu czy kooperacji, czyli rozwiązań satysfakcjonujących obie strony.

Z pedagogicznego punktu widzenia ważnym wydaje się fakt, że w przypadku konkretnych sytuacji aż połowa gimnazjalistów podejmuje zachowania świadczące o braku asertywności, przyjmując rozwiązania typowe dla stylu unikania czy łagodzenia.

W dalszej analizie zaprezentowane zostaną style rozwiązywania konfliktów deklarowane i przyjmowane przez młodzież w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami.

Style rozwiązywania konfliktów z kolegami

Konflikty w wieku dorastania stanowią swoistą „szkołę komunikacji rówieśniczej”. Sposób, w jaki jednostka wchodzi w konflikty z innymi uczniami określa nierzadko jej pozycję w grupie rówieśniczej i wyznaczone jej role (np. koźła ofiarnego, przywódcy klasowego). Przyjrzyjmy się zatem, jakie style rozwiązywania konfliktów rówieśniczych deklarują badani gimnazjaliści, a jakie podejmują w sytuacji konkretnych sytuacji konfliktowych.



Wykres 3. Deklarowane i podejmowane przez uczniów style reakcji na konflikt z rówieśnikami (dane w %).

Uczniowie deklarują, iż najchętniej unikaliby konfliktów z kolegami i koleżankami, a jeśli konflikt już zaistnieje, starają się go załagodzić bądź rozwiązać w sposób satysfakcjonujący obie strony. Tylko co dziesiąty gimnazjalista deklaruje, że konkuruje, czyli wchodzi w relację opartą na agresji

z innym uczniem.

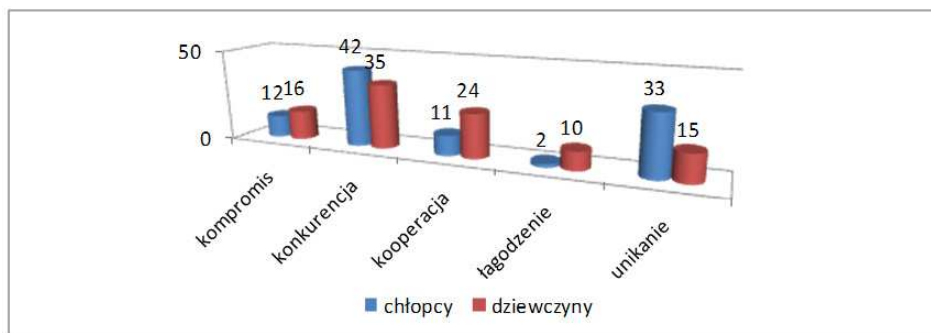
Odpowiedzi, jakich udzielili uczniowie na pytania o sposoby rozwiązywania konfliktów⁵ z rówieśnikami w konkretnych sytuacjach, wskazują na odmienne strategie ich rozwiązywania. Aż 1/3 przyznaje, że podejmuje strategię walki, konkurencji, udowadnia koledze czy koleżance, że ma rację, nierzadko uciekając się do zachowań agresywnych. Często jest tak, iż osoba, która uważa, że konkurencja to zły sposób na rozwiązywanie problemów, w momencie, gdy dochodzi do konfliktu, wybiera rozwiązanie wręcz agresywne. Np. chłopiec z klasy pierwszej, który na większość stwierdzeń dotyczących konkurencji odpowiadał „nie” bądź „zdecydowanie nie”, na pytanie jak zareagowałby, gdyby dowiedział się że kolega „obgaduje go” za plecami, odpowiedział: „Rzucam się na niego z pięściami albo wyzywam go”. Uczennica z klasy trzeciej pisze: „Wydieram się na niego albo też go obgaduję”. W takiej samej sytuacji inny uczeń pisze: „Później zbieram kolegów i bijemy go. Jak się będzie kłócił, to dostanie jeszcze raz”. Oczywiście nie wszystkie odpowiedzi uczniów cechuje taka agresja, jednak przykłady te obrazują, że czasem deklarowane zachowanie uczniów zdecydowanie różni się od tego, jakie uważają za właściwe.

Dominują jednak wśród gimnazjalistów strategie prospołeczne, takie jak łagodzenie (21%) czy unikanie (21%). Co dziesiąty badany próbuje rozwiązać konflikt przez kompromis, co siódmy kooperuje. Można więc stwierdzić, że mimo licznej grupy uczniów uciekających się w sytuacji konfliktu do konfrontacji i walki, większość z nich poszukuje rozwiązań prospołecznych. Podejmują je, choć – jak sami przyznają – nie przynoszą im one satysfakcji, nierzadko prowadzą do rezygnacji z własnych celów. Ale – jak piszą gimnazjaliści: „Nie chcę się z nimi kłócić”, „Nie ma sensu się kłócić”, „Wolę to przemilczeć i zdusić w sobie”, „Lepiej z nimi nie zadzierać”. Odpowiedzi badanych wskazują, iż rezygnacja z własnych celów czy dóbr wynika z kilku przyczyn:

- powód sporu nie jest watr tego, by wchodzić w ostry konflikt,
- badani boją się dochodzenia swoich racji ze względu na przemoc rówieśniczą i ostracyzm społeczny,
- badani rezygnują z dochodzenia własnych ze względu na chęć utrzymania poprawnych relacji koleżeńskich z rówieśnikami.

⁵ Analizy dokonano na podstawie pytań otwartych, w których uczniowie odpowiadali w jaki sposób rozstrzygają konkretne konflikty związane z funkcjonowaniem w szkole i grupie rówieśniczej.

Kolejny wykres ilustruje odpowiedzi gimnazjalistów z uwzględnieniem ich płci.



Wykres 4. Style rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami przez chłopców i dziewczyny (dane w %).

Jak widać, chłopcy i dziewczęta różnie rozwiązują konflikty z kolegami i koleżankami. Wśród chłopców dominują konkurencja i unikanie, u dziewcząt konkurencja i kooperacja. Zdumiewające są różnice w stosowaniu strategii unikania, gdzie wartości otrzymane przez chłopców są aż o 18% wyższe od uzyskanych przez dziewczęta. Uczennice zdecydowanie rzadziej niż ich koledzy są gotowe unikać konfliktu, częściej natomiast stosują strategie kooperacji i kompromisu. Nie jest wykluczone, że przyjmowanie dwóch wskazanych strategii w grupie chłopców wynika z ich niskich umiejętności panowania nad emocjami i skłonności do stosowania agresji. Chcąc uniknąć konfrontacji stosują styl unikania; jeśli okazuje się to niemożliwe – podejmują rozwiązania na drodze ataku czy walki, nierzadko w postaci zachowań agresywnych.

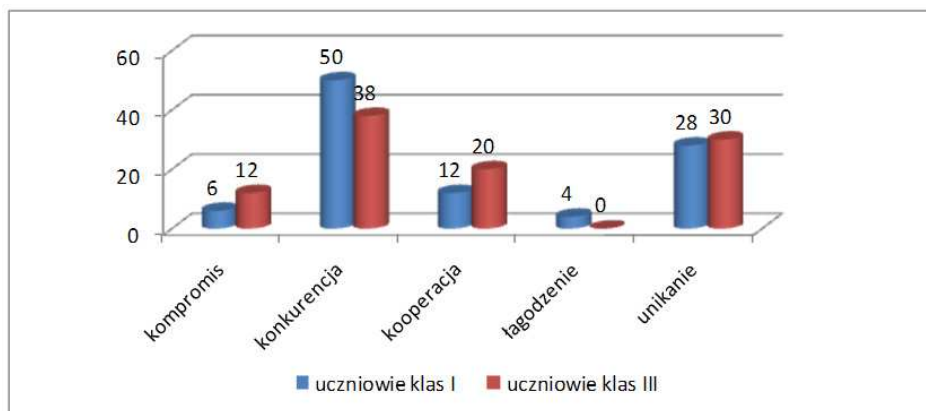
I tak na przykład chłopiec z klasy pierwszej na pytanie, jakby zareagował w sytuacji, gdy kolega ściągałby od niego na sprawdzianie bez jego pozwolenia, a w rezultacie dostałby lepszą ocenę, odpowiedział: „Zbiję go za to, że ściągnął albo powiem Pani”. Inni piszą: „Wyzywam go”, „Rozliczam się z nim fizycznie”. Wypowiedzi dziewcząt są zwykle bardziej wyważone, choć często nie pozbawione negatywnych emocji. I tak jedna z dziewcząt na pytanie, co by zrobiła gdyby dowiedziała się, że kolega/koleżanka ją „obgaduje” napisała: „Porozmawiałabym z nim czy z nią, czy ma do mnie jakieś wąty czy jak? Przecież to mogą być tylko jakieś plotki!”. Inna pisze: „Najpierw próbowałabym wyjaśnić, czy to prawda”. Dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały zachowania oparte na współpracy.

Z badań wynika, że dziewczęta częściej decydują się na współpracę,

czyli na rozmowę, ustalenie potrzeb obu stron i próbę takiego rozwiązania problemu, by zostały one zaspokojone. Chłopcy częściej decydowali się na rywalizację, czyli reagowali agresją (fizyczną bądź słowną) i próbę pokonania „przeciwnika” albo wycofaniem się ze swego stanowiska stawiając się tym samym w pozycji „przegranego” (przy czym ten sposób reakcji wybierali znacznie rzadziej).

Wynika z tego, że badani (zwłaszcza chłopcy) dostrzegają zalety takiego sposobu rozwiązywania konfliktu, po którym obie strony sporu mogą powiedzieć o sobie, iż są „wygrane”, ale nie potrafią, a czasem nie chcą go zastosować. Być może wynika to z faktu, że nie potrafią panować nad swoimi emocjami i w chwili gniewu reagują agresją.

Kolejny wykres ilustruje sposoby reagowania na konflikt przez uczniów klas pierwszych i trzecich. Wprawdzie dwa lata to okres zbyt krótki na rozwinięcie kompetencji interpersonalnych, jednak biorąc pod uwagę intensywność rozwoju społecznego gimnazjalistów i oddziaływania profilaktyczne szkoły, można przypuszczać, że uczniowie klas trzecich częściej będą poszukiwali sposobów rozwiązywania konfliktów na zasadzie współpracy. Deklarowane sposoby rozstrzygania konfliktów przez uczniów poszczególnych klas ilustruje wykres 5.



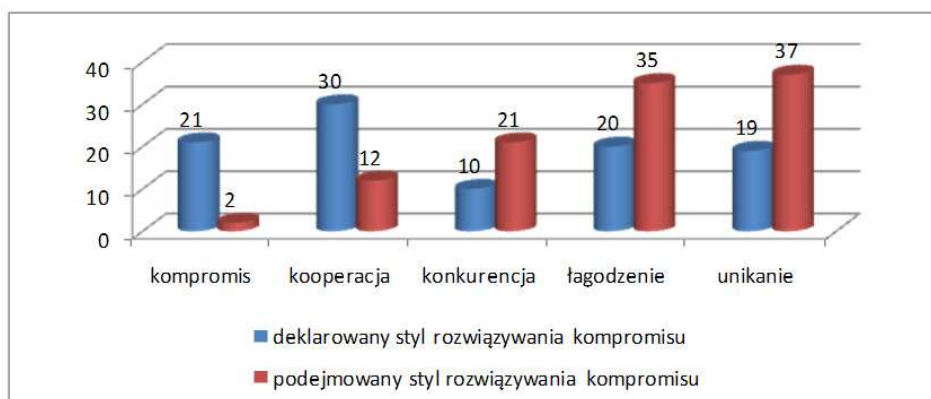
Wykres 5. Style rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami przez uczniów klas I i III (dane w %).

Wyraźnie można dostrzec, że zarówno uczniowie klas pierwszych, jak i trzecich przyjmują te same strategie rozwiązywania konfliktów; różnią się jedynie częstością ich podejmowania. Najpopularniejszym stylem jest konkurencja, która jednak z czasem maleje na rzecz kooperacji czy kompromisu. Równie powszechnym stylem rozwiązywania konfliktów jest unikanie. War-

tości jego stosowania różnią się nieznacznie, co dowodzi, że spora grupa gimnazjalistów – zarówno w klasie I, jak i III – stara się za wszelką cenę nie dopuścić do konfliktu bądź się z niego wycofać. Dobrze ten sposób myślenia o konfliktach prezentuje wypowiedź dziewczyny z klasy trzeciej na pytanie co zrobi, jeśli kolega „ją obgaduje”. Uczennica pisze: „Nie reaguję na to, ponieważ jak zareaguję, to może mnie więcej obgadywać, a jak zostawię to w spokoju, to w końcu przestanie”. Znamienne, że w podanych przykładach sytuacji konfliktowych badani bardzo rzadko odwoływali się do stylu łagodzenia; trzecioklasiści w ogóle z niego rezygnowali uznając, iż jest nieskuteczny.

Style rozwiązywania przez gimnazjalistów konfliktów z nauczycielami

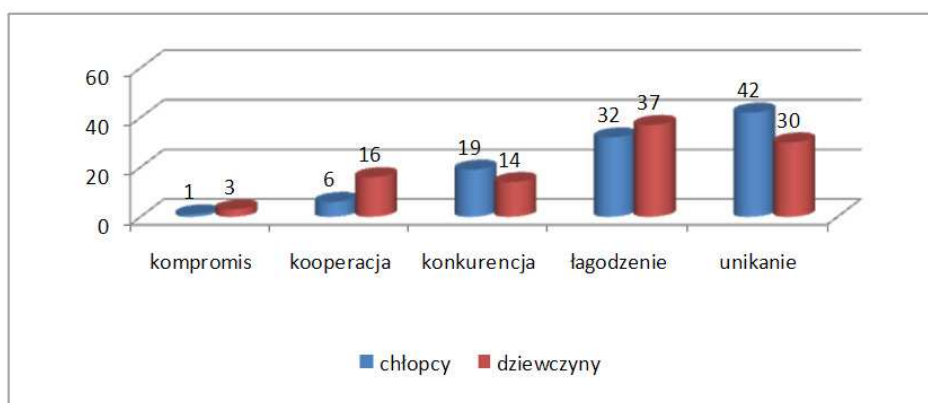
W zaprezentowanych dotychczas wynikach ukazano sposoby rozstrzygnięcia konfliktów przez badanych gimnazjalistów w relacjach z rówieśnikami. Zupełnie inny charakter mają konflikty w relacjach z nauczycielami; przebiegają one na płaszczyźnie władzy. Można założyć, że uczniowie, zależni od oceny i opinii nauczycieli, będą podejmowali inne style rozwiązywania konfliktów niż w relacjach z kolegami i koleżankami. Podobnie jak w poprzedniej analizie, na wstępie zapytano uczniów o sposoby rozwiązywania konfliktów z nauczycielami w ogóle, a następnie o sposoby rozstrzygnięcia konkretnych, przykładowych sytuacji. Wyniki dotyczące deklarowanych i podejmowanych strategii rozwiązywania konfliktów z nauczycielami obrazuje poniższy wykres.



Wykres 6. Deklarowane i podejmowane style rozwiązywania konfliktów z nauczycielami przez badanych gimnazjalistów (dane w %).

Odpowiedzi uczniów wskazują na istotne różnice między wyobrażanymi sposobami rozstrzygnięcia konfliktów z nauczycielem a ich faktycznymi rozwiązaniami. Zapytani o konflikt jako taki, bez odniesienia do konkretnego przykładu, gimnazjaliści deklarują, że zostanie on rozstrzygnięty na zasadach w pełni partnerskich, głównie poprzez kooperację, rzadziej kompromis. Co ciekawe, propozycje takie zaproponowała aż połowa badanych. Łagodzenie czy unikanie, a więc zachowania, w których musieliby rezygnować ze swoich interesów czy celów zgłosiło zdecydowanie mniej badanych; co dziesiąty podjąłby się stylu walki, broniąc własnych interesów. Tymczasem podejmowane przez uczniów sposoby rozwiązywania konfliktów z nauczycielami okazują się zgoła odmienne. W podanych przykładach sytuacji spornych zdecydowana większość przyjęła styl unikania czy łagodzenia (72%), zaledwie co ósmy (12%) kooperował z nauczycielem poszukując rozwiązania satysfakcjonującego obie strony, a zaledwie kilka osób (2%) podjęło próbę kompromisu.

Obraz deklarowany okazał się zdecydowanie różny od praktyki. Można przypuszczać, że deklarowane strategie stanowią swoiste oczekiwania uczniów wobec nauczycieli dotyczące rozwiązywania konfliktów; praktyka życia szkolnego potwierdza jednak, że – jak to napisała jedna z uczennic – „Nie ma co walczyć. Od dawna wiadomo, że z nauczycielem się nie wygra”. Potwierdza to również wypowiedź chłopca, który na pytanie, co by zrobił w sytuacji, gdy nauczyciel pytałby go wyraźniej częściej niż resztę klasy, odpowiedział: „A co ja mogę zrobić?”. Przyjrzyjmy się, jak płęć uczniów różnicuje sposoby rozwiązywania konfliktów z nauczycielami.



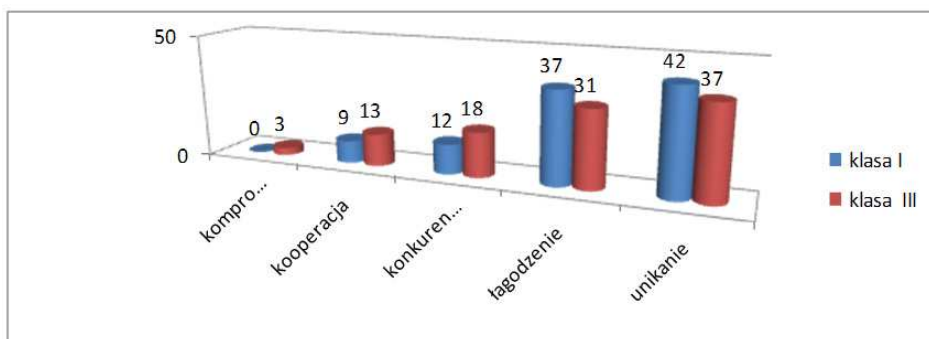
Wykres 7. Style rozwiązania konfliktów z nauczycielami przez chłopców i dziewczyny (dane w %).

Zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt najczęściej podejmowane są zachowania świadczące o unikaniu (np. „nic”, „a co mogę zrobić”) czy łagodzeniu (np. „przyznaję nauczycielowi rację”, „zgadzam się nauczycielem, a myślę inaczej”) konfliktów z nauczycielami. Te dwie strategie przyjmuje w sytuacji konfliktu blisko 3/4 chłopców i ponad 2/3 dziewczyn. Chłopcy jednak zdecydowanie częściej przyjmują strategię unikania, dziewczyny wybierają styl łagodzenia konfliktu. Tylko co czwarty gimnazjalista i co trzecia gimnazjalistka obierają inne strategie. Wśród chłopców jest to głównie konkurencja (podejmuje co piąty badany), u dziewcząt kooperacja. Najrzadziej podejmowane są najbardziej oczekiwane przez młodzież strategie, takie jak kompromis czy kooperacja, przy czym stosowane one są głównie przez dziewczyny.

Można więc powiedzieć, że sposoby rozwiązywania konfliktów z nauczycielami dalekie są od oczekiwań uczniów. Młodzież – wbrew sobie – przyjmuje postawę zachowawczą, rezygnując z własnych celów i interesów bądź przystając na rozwiązania narzucane przez nauczyciela. Rozwiązania takie, podejmowane w myśl znanych od dawna powiedzeń szkolnych: „z nauczycielem nie wygrasz”, „nauczyciel zawsze ma rację” dalekie są od rozwiązań oczekiwanych nie tylko przez uczniów, ale i założeń współczesnej edukacji. Młodzież nie uczy się rozwiązywania konfliktów, ale ustępowania czy unikania, co tworzy napięcia, wzbudza niechęć i wzajemne negatywne emocje. Liczba uczniów, którzy podejmują strategie polegające na współpracy jest bardzo nieliczna, obejmuje około 1/5 dziewcząt i 7% chłopców. Jest to niewątpliwie jedno z poważniejszych zadań dla współczesnej szkoły.

Przyjrzyjmy się, czy wiek badanych różnicuje podejmowane przez nich strategie rozwiązywania konfliktów z nauczycielami. Teoretycznie można założyć, że starszych uczniów, z racji dłuższego szkolnego doświadczenia, częściej dotknęły konflikty z nauczycielami niż ich młodszych kolegów, powinni więc lepiej sobie z nimi radzić. Wyniki ilustruje wykres.

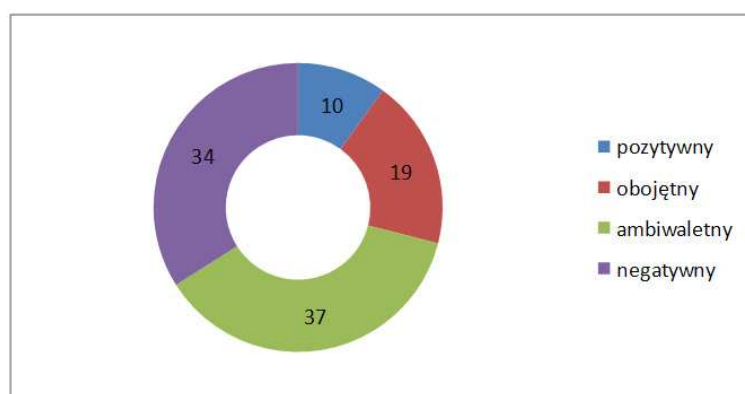
Porównując wyniki z deklarowanymi przez młodzież strategiami rozwiązywania konfliktów z nauczycielami można stwierdzić, że pobyt w szkole niewiele zmienia sposoby reagowania uczniów we wspomnianych sytuacjach. Dominują strategie, w których uczniowie stają na pozycji przegranych, rezygnują z własnych celów, wycofują się, przyznają nauczycielowi rację, milkną w obawie przed konsekwencjami niesubordynacji. Zmiany, jakie zachodzą w ciągu pobytu w szkole są niewielkie i obejmują kilkunastu uczniów (ok. 3%-4%). O tyle zmniejsza się liczba osób stosujących unikanie czy łagodzenie, a zwiększa liczba uczniów rozstrzygających konflikt na zasadzie kooperacji czy kompromisu.



Wykres 8. Strategie rozwiązywania konfliktów z nauczycielami wybierane przez gimnazjalistów klas I i klas III (dane w %).

Ocena konfliktu jako zjawiska

Na zakończenie zapytano uczniów o ich opinie dotyczące konfliktu jako zjawiska. Celem pytania było poznanie, jakie funkcje badana młodzież przypisuje konfliktom, czy dostrzega ich konstruktywne czy jedynie destrukcyjne cele. Analizowano także stosunek do konfliktu ze względu na dominujące wśród badanych style jego rozstrzygnięcia. Odpowiedzi ilustruje wykres 9.



Wykres 9. Ocena konfliktu jako zjawiska przez badaną młodzież (dane w %).

Wśród gimnazjalistów dominuje pogląd, że konflikt to zjawisko ambiwalentne, czyli takie, które może przyczyniać się do zrywania relacji między ludźmi, do agresji, jak i zjawisko konstruktywne, sprzyjające budowaniu pozytywnych relacji czy ich naprawianiu. Takie stanowisko jest bardzo zbliżone do postawy kooperacji przy rozwiązywaniu sporów. Jest ono bardzo

cenne ze względu na to, że daje najpełniejszy obraz zjawiska. Jednocześnie może dawać szansę na próbę wykorzystania sporu, czy to do rozwoju związku z drugim człowiekiem, czy też do współpracy po to, by obydwie ze stron mogły osiągnąć swoje cele. I rzeczywiście, w większości ci sami uczniowie, którzy uznawali konflikt za zjawisko ambiwalentne uznawali, iż najlepszym stylem rozwiązywania sporów jest kooperacja bądź kompromis. Niestety, ci sami uczniowie przyznawali, że w sytuacjach konfliktowych najczęściej stosują strategię walki, podejmują zachowania agresywne. Można by powiedzieć, że uczniowie znają zalety konfliktów, niemniej jednak w sytuacji konfliktu nie potrafią jeszcze tego wykorzystać. Mają problem z hamowaniem własnej agresji, redukowaniem napięć, nie potrafią opanować gniewu i negatywnych emocji, co prowadzi do konfrontacji i konkurencji.

Niewiele mniejsza grupa (34% badanych) ocenia konflikt jako zjawisko zdecydowanie negatywne. Charakterystyczne jest, że w momencie konfliktu najczęściej osoby te stosują strategię łagodzenia lub unikania. Badani uważają, że konflikty niszczą związki, burzą relacje. Biorąc pod uwagę przyjmowaną strategię radzenia sobie z konfliktem, trudno się dziwić negatywnej ocenie konfliktu jako takiego. Styl łagodzenia czy unikania jest w istocie ucieczką od konfliktu; łączy się z rezygnacją z własnych praw, celów, odstępowaniem od wyjaśniania sporów, co daje uczucie niepowodzenia. Rzeczywisty konflikt nie zostaje rozwiązany, zaś osoba rezygnująca z realizacji własnych celów pozostaje z poczuciem przegranej czy wykorzystanej.

Blisko 1/5 gimnazjalistów ocenia swój stosunek do zjawiska konfliktu jako obojętny. Być może wiąże się to z niewielkimi doświadczeniami badanych w sytuacjach konfliktowych bądź umiejętnością radzenia sobie w sytuacji ich występowania. W tej grupie uczniów nie było jednego dominującego stylu rozstrzygania konfliktu, często natomiast uczniowie wskazywali na kompromis i łagodzenie.

Co dziesiąty badany oceniał konflikt jako zjawisko pozytywne, uznając go za dobry sposób rozładowania emocji. Uczniowie przyznawali jednocześnie, że lubią się kłócić i czynią to chętnie. W sytuacjach konfliktu gimnazjaliści ci wybierali zachowania konkurencyjne oraz – równie często – kooperacje. Kłótnie traktowane są jako wentyl negatywnych emocji, a jednocześnie płaszczyzna poszukiwania rozwiązań satysfakcjonujących obie strony konfliktu.

Wnioski końcowe

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

- nie ulega wątpliwości, że młodzież potrzebuje pomocy w kształceniu

umiejętności komunikowania się, w rozwiązywaniu konfliktów z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami. Jednocześnie deklarowane przez młodych ludzi style rozwiązywania konfliktów dowodzą ich gotowości do kształcenia się w umiejętnościach porozumiewania się z innymi ludźmi;

- niestety, szkoła nie sprzyja nabywaniu przez gimnazjalistów wspomnianych umiejętności; nauczyciele nie stanowią dla uczniów przykładu rozwiązywania sporów; można nawet powiedzieć, że zawodzą w tym zakresie młodzież. Problemy te wynikają głównie z niesymetrycznych relacji szkolnych, podporządkowania ucznia woli i decyzjom nauczycieli, konieczności wymuszania przez nauczycieli wielu zachowań niezbędnych dla właściwego funkcjonowania szkoły.

Zaprezentowane badania potwierdzają celowość szkolenia podmiotów szkolnego życia, a więc zarówno nauczycieli, jak i uczniów w zakresie umiejętności komunikowania się, sposobów rozstrzygania konfliktów. Problem dotyczy nie tylko wychowawców klas, ale wszystkich nauczycieli, jako że źródła konfliktu tkwią w znacznej części szkolnych sytuacji. Warte rozpowszechnienia jest również włączanie młodzieży w rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w środowisku rówieśniczym, które oceniane jest jako zdecydowanie skuteczne, ponieważ realizowane bez udziału dorosłych. Możliwe jest to dzięki przeszkoleniu szkolnych mediatorów młodzieżowych i wsparciu ich aktywności w środowisku rówieśniczym.

Zakończenie

Talcott Parsons, jeden z czołowych funkcjonalistów zajmujących się problematyką konfliktów społecznych uważał, że konflikt jest chorobą społeczną, która dezorganizuje życie społeczne i którą należy przezwyciężyć⁶. Sposobem jej przeciwdziałania jest wyposażanie ludzi, od najmłodszych lat, w umiejętności rozwiązywania konfliktów. Myślę, że dobrze by było, gdyby jednym z podstawowych działań profilaktycznych szkół (szczególnie gimnazjalnych) było wdrażanie młodzieży (i nie tylko młodzieży) do analizy własnego stylu reagowania na konflikt. Jak podkreśla Tosi i jego współpracownicy, taka analiza powinna rozpoczynać proces rozwiązywania wszystkich konfliktów, ponieważ pozwala na obniżenie napięcia emocjonalnego.

Właściwego, tzn. nastawionego na współpracę stylu reagowania na konflikt można się nauczyć. Szkoła może być znakomitym miejscem, by te umiejętności młody człowiek mógł nabyć; warunek jednak, że będzie miał od ko-

⁶Za: J. MUCHA, *Konflikt i społeczność. Z problematyki konfliktu społecznego we współczesnych teoriach zachodnich*, PWN, Warszawa 1978, s. 63-64.

go. Umiejętności rozwiązywania konfliktów – obok radzenia sobie ze stresem i treningiem zastępowania agresji – stanowią ważny czynnik chroniący młodzież przed zachowaniami agresywnymi w relacjach rówieśniczych, nierzadko również w relacjach z nauczycielami i innymi dorosłymi.

Grażyna Miłkowska

WAYS OF RESOLVING CONFLICTS BY MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Abstract

One of the causes of behavior disorders of young people is the inability to cope with conflict situations. Teenagers' disagreements with others are of a particularly turbulent nature, caused by the specificity of adolescence as well as new developmental tasks and social roles. The paper contains results of research on youth's declared and implemented strategies of conflict solving in relation to middle school students in Zielona Góra. The author analyzes differences in theoretical and practical styles of conflict solving concerning both peer and teacher relations. It is stressed, in conclusion, that students declare to prefer conflict solving methods based on cooperation and compromise, while in specific disagreements they choose mainly strategies based on competence and avoidance. The research shows that youngsters need help in shaping communication abilities as well as in solving conflicts with peers, teachers, and parents. The inability to successfully solve conflicts constitutes the main cause of aggressive behavior.

Maria Fudali*

DOJRZEWANIE DO PRZYJAŹNI W ROLI CZŁONKA GRUPY NIEFORMALNEJ

Każda grupa wypracowuje sobie właściwy zestaw norm określających sposoby zachowania się jej członków oraz cech, którymi powinni się charakteryzować. Powstały w ten sposób model członka grupy staje się elementem jej systemu kontroli normatywnej, determinującym postępowanie osób znajdujących się w jej strukturach oraz swoistego rodzaju przepustką dla osób do niej aspirujących, charakteryzujących się preferowanymi w niej cechami charakteru. Restrykcyjność tego modelu zmusza jednostki do zachowań konformistycznych, zgodnych z przyjętym w danej grupie przepisem roli jej członka i wpływa niewątpliwie na proces migracji w obrębie struktury społecznej klasy szkolnej osób o zachowaniach nonkonformistycznych. Podobieństwo cech osobowości, według M. Przetacznikowej, wpływa w dużej mierze na dobór przyjaciół lub kolegów z paczki, w średnim wieku szkolnym. Jej zdaniem tracą na znaczeniu „[...] ważne we wcześniejszych okresach rozwojowych, wyłącznie zewnętrzne właściwości jednostki takie jak: przyjemna powierzchowność, zręczność czy siła”¹.

Metodologiczne aspekty badań

Prezentowany artykuł jest fragmentem badań, jakie zostały przeprowadzone przez autorkę w 2007 roku, dotyczących dynamiki funkcjonowania grup nieformalnych na terenie gimnazjum. Badaniami objętych zostało 301 uczniów z klas I i III czterech losowo wybranych głogowskich gimnazjów. Dobór próby badawczej był celowy, za kryterium wyboru do niej przyjęto uczęszczanie młodzieży do klasy I i III. Pominięto uczniów klas II uznając, iż dla procesów grupowych zachodzących na terenie gimnazjum, znamienne są lata początkowe funkcjonowania ucznia w szkole (tworzenie się struktury nieformalnej klas) i lata kończące jego naukę (ustrukturyzowana pozycja uczniów w zespołach klasowych). W celu zebrania materiału badawczego posłużono

***Maria Fudali** – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. W działalności naukowej zajmuje się problemami funkcjonowania grup nieformalnych oraz zjawiskiem niedostosowania społecznego.

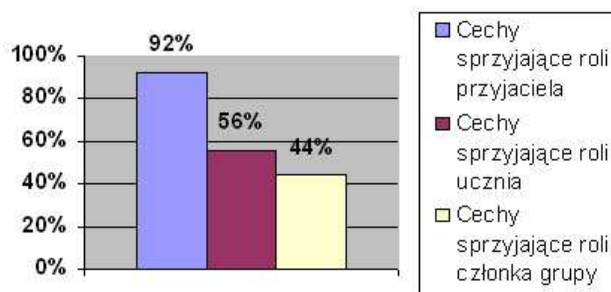
¹M. PRZETACZNIKOWA, *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1971, s. 207.

się arkuszem wypracowania zawierającym temat wypracowania „Ja oraz moi koledzy i koleżanki z klasy” wraz z dyspozycjami ukierunkowującymi wypowiedzi uczniów² oraz kwestionariuszem ankiety dla uczniów gimnazjum (skonstruowanym w oparciu o analizę treści ich wypowiedzi pisemnych oraz analizę literatury dotyczącej problematyki badań). Uznano, iż dla analizy uzyskanych wyników ważne będą następujące czynniki różnicujące: płeć, wiek, wyniki w nauce i aktywność społeczna.

Uzyskanie w wyniku przeprowadzonych badań informacji dotyczących norm grupowych obowiązujących w zbiorowościach nieformalnych, do których należą badani gimnazjaliści, określających preferowany model członka grupy, wraz z pozostałym materiałem badawczym pozwala na pełniejsze poznanie i zrozumienie dynamiki funkcjonowania tych grup w szkołach gimnazjalnych.

Model preferowanych cech członka grupy

Otrzymane wyniki pozwoliły wyłonić trzy grupy cech najbardziej preferowanych u kolegów i koleżanek z paczki przez badanych gimnazjalistów, służące do charakterystyki: przyjaciela, ucznia oraz członka grupy. Szczegółowe dane przedstawia poniższy wykres.



Wykres 1. Deklaracje badanych uczniów dotyczące preferowanych cech członków ich grup rówieśniczych.

Z uzyskanych danych wynika, iż badana młodzież ceni najbardziej cechy sprzyjające wypełnianiu roli przyjaciela (udzielanie pomocy, pozytywne cechy charakteru, bezpośredniość, koleżeńskość, szczerłość). W przypadku ponad połowy badanych uczniów mamy do czynienia z deklaracją, iż w ich gru-

²Pytania ukierunkowujące dotyczyły: osób, z którymi najczęściej młodzież spędza czas, tego co wspólnie robią, zasad obowiązujących w grupie czy też wyróżników grupowych.

pach nieformalnych cenione są cechy ułatwiające wypełnianie zadań związanych z nauką szkolną (posiadanie własnego zdania, poważny stosunek do nauki, aktywność społeczna), nieco mniej gimnazjalistów zapewniło o preferowaniu cech sprzyjających funkcjonowaniu jednostki w roli członka grupy (odwaga, siła, brak strachu, dobry humor, zachowania aspołeczne – kradzież, palenie, picie alkoholu).

Cechy przyjacielskie członków badanych grup

Przyjaźń jako szczególny typ stosunków międzyludzkich pojawia się dopiero w okresie dorastania. We wcześniejszych okresach rozwojowych inny jest przyjaciel i inne motywy jego wyboru. Dla dorastającej młodzieży potrzeba znalezienia przyjaciela, zawarcia przyjaźni opartej na zasadzie wzajemnej sympatii i upodobań jest niesłychanie silna. Przyjaźni stawia ona bardzo wysokie wymagania. Przyjaciół obowiązuje wyłączność, wierność i bezkompromisowe przywiązanie, a wszelkie odchylenia pod tym względem traktowane są jako zdrada³. Z osobą przyjaciela kojarzone są liczne wartości takie jak: uznanie, szacunek, pomoc, poparcie, akceptacja, bezpieczeństwo czy empatyczne zrozumienie.

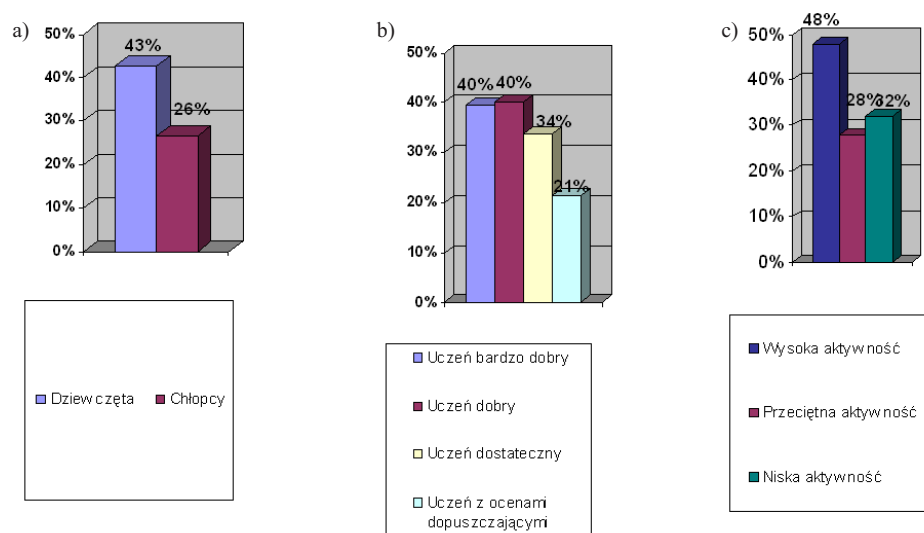
Potrzeba przyjaźni, poszukiwanie alter ego jest równie ważna w tym okresie rozwojowym jak skłonność do przyłączania się do grup rówieśniczych. Mimo że potrzeba udziału w grupie może ujawniać zupełnie odmienne motywacje takie jak: pragnienie pokazania się, potwierdzenia w nowych rolach, chęć zmierzenia się z innymi na płaszczyźnie równości i wzajemności, to z nią również mogą być utożsamiane takie wartości, jakie kojarzone są z osobą bliskiego przyjaciela. Zdaniem badanych gimnazjalistów, grupy rówieśnicze powinny charakteryzować się wspólnotą dążeń, bliskością emocjonalną czy też „pokrewieństwem dusz”. Mimo że uczniowie badanych szkół nadal spotykają się w swoich grupach po to, aby się bawić, pielęgnować więź społeczną lub wykonać określone zadanie, to zależy im również na nadaniu tym związkom charakteru emocjonalnego. W ich dążeniu można dostrzec prawidłowość rozwojową, w okresie dorastania bowiem ważne stają się kontakty bliskie, trwałe i wzajemne. Często załączkiem powstających grup rówieśniczych są związki przyjacielskie, wokół których zaczynają się gromadzić inni członkowie klasy. W deklaracjach badanych gimnazjalistów można zauważyć pragnienie personifikowania grupy, nadania jej walorów właściwych przyjacielowi, który jest pomocny, dobry, wyrozumiały i koleżeński. Jedna z badanych uczennic w następujący sposób opisała swoje oczekiwania w stosunku do grupy rówieśniczej: „Chciałabym móc zawsze

³M. ŻEBROWSKA (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986, s. 423.

liczyć na ich pomoc, tak jak się liczy na przyjaciela. Do tej pory nam się to udawało. Jesteśmy wobec siebie szczerze i koleżeńskie, zawsze staramy się sobie pomóc. Jesteśmy wyrozumiałe i życzliwe”. Inna uczennica stwierdziła: „Tym co mnie przyciąga do nich jest to, co wspólnie robimy po lekcjach, nasze wypadki na dyskoteki czy do kina, ale również poczucie bycia jedną z nich, na których pomoc i wyrozumiałość mogę zawsze liczyć”.

Niemalże wszyscy badani uczniowie cenią u kolegów i koleżanek z paczki cechy „właściwe” przyjacielowi. Ponad połowa uczniów deklaruje, iż w paczkach, do których należą, cechy te są ważne, ale nie najważniejsze. Według jednej trzeciej uczniów cechy te są bardzo ważne w ich grupach uczestnictwa. Czynniki istotnie różnicującymi wypowiedzi badanych gimnazjalistów jest: płeć, wyniki w nauce i aktywność społeczna.

Obraz graficzny uzyskanych wyników w zakresie preferowanych cech przyjacielskich kolegów, koleżanek z paczki przedstawia wykres 2a, b i c⁴.



Wykres 2 a, b, c. Preferowanie cech przyjacielskich u członków grupy rówieśniczej w deklaracjach dziewcząt i chłopców, osób o różnych wynikach w nauce i różnym stopniu zaangażowania społecznego.

Dziewczęta znacząco częściej niż chłopcy podkreślają wagę posiadania cech przyjacielskich przez ich rówieśników z paczki. Przyczyn różnic między obu płciami można doszukiwać się w prawidłowościach rozwojowych.

⁴Płeć $\chi^2 = 17,559$; $df = 2$, $p > 0,05$; wyniki w nauce $\chi^2 = 16,657$; $df = 6$; $p > 0,05$; aktywność społeczna $\chi^2 = 11,860$; $df = 4$; $p > 0,05$.

Dla dziewcząt ważne są kontakty o zabarwieniu emocjonalnym, bliskie, ułatwiające zaspokojenie ważnych potrzeb życiowych. Przebywanie w grupie rówieśniczej może odpowiadać ich zapotrzebowaniu na tego typu kontakty właśnie wtedy, gdy jej członkowie będą charakteryzowali się takimi przyjacielskimi walorami. Przypisywanie przez badane gimnazjalistki członkom ich grup rówieśniczych cech właściwych przyjacielowi, może również wskazywać na próbę odnajdywania w ich gronie osób, które mają zastąpić przyjaciela⁵. Sposobem na jego znalezienie może być właśnie wspólne spędzanie czasu wolnego, przeżywanie różnych przygód, współpraca i udzielanie sobie pomocy i wsparcia w gronie kolegów, koleżanek z paczki.

Analiza wyników wskazuje również na istnienie związku pomiędzy sukcesami w karierze szkolnej badanych gimnazjalistów, podejmowaną przez nich aktywnością społeczną a przypisywaniem dużego znaczenia do cech przyjacielskich u kolegów, koleżanek z grupy rówieśniczej. Uczniowie osiągający dobre i bardzo dobre wyniki w nauce częściej wskazywali na niezbędność posiadania przez członków ich paczki cech, którymi można scharakteryzować dobrego przyjaciela niż ich koledzy z dostatecznymi i miernymi ocenami.

Wypełnianie różnych zadań związanych z dobrym funkcjonowaniem w roli ucznia, pozostaje w ścisłym związku z utrzymywaniem relacji w grupie opartych między innymi na pomocy, dobroci, wyrozumiałości czy koleżeńskości. Cechy te bowiem ułatwiają realizację obowiązku szkolnego i pozwalają na osiągnięcie w tej dziedzinie dużych sukcesów. Również działalność społeczna w dużej mierze zależy od cech przyjacielskich osób współpracujących przy wykonywaniu określonych zadań społecznych. Prawie połowa uczniów o wysokiej aktywności społecznej przy jednej trzeciej uczniów słabo zaangażowanych społecznie zadeklarowała, iż w ich grupach nieformalnych cenione są cechy, którymi można opisać dobrego przyjaciela. Trudno nie stwierdzić, iż praca społeczna sprzyja kształtowaniu otwartej postawy na drugiego człowieka, pozbawia egoizmu, uczy dostrzegania interesów innych ludzi czy też wymaga emocjonalnego zaangażowania, co niewątpliwie ułatwia funkcjonowanie młodzieży w roli członka grupy rówieśniczej⁶. Jedna

⁵B. Zazzo wyłoniła, na podstawie badań, grupy osób posiadających: a) bliskiego przyjaciela i dobrych kolegów; b) przyjaciela, ale nie dobrych kolegów; c) dobrych kolegów, a nie przyjaciela; d) nieposiadających przyjaciela i dobrych kolegów, [w:] B. ZAZZO, *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1972, s. 344-345.

⁶K. FERENZ, A. ŻUKIEWICZ, *Wychowawca w roli edukatora do świadomego obywatelstwa*, [w:] K. FERENZ, E. KOZIOL (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 94-95.

z gimnazjalistek napisała: „Wolontariat w Warsztatach Terapii "Arka" wymaga od nas dużego wysiłku i zaangażowania. Bez pomocy moich koleżanek z grupy nie mogłabym nic zrobić. Zawsze pomagamy sobie w przygotowaniach, zawsze mamy dla siebie czas, nawet jeśli go nie mamy”.

Cechy „uczniowskie” cenione w badanych grupach

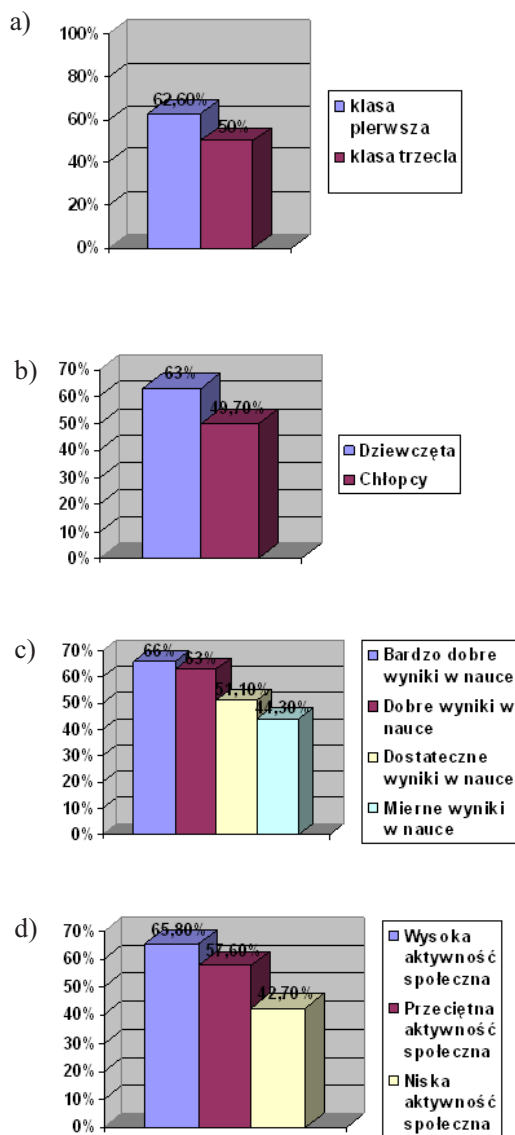
Nadawanie tonu w strukturze nieformalnej klasy lub pozostawanie na uboczu jej życia społecznego coraz częściej nie jest determinowane uzyskiwanymi ocenami. Osiąganie dobrych wyników w nauce często nie łączy się z posiadaniem wysokiego prestiżu w klasie, a tym samym wywieraniem wpływu na zachodzące w niej procesy grupowe⁷. Okazuje się, iż dopuszczana jest sytuacja, w której członkowie z paczki chcieliby w swoim koledze widzieć osobę niekoniecznie będącą dobrym uczniem, ale mającą cechy charakterystyczne dla dobrego ucznia (posiadanie własnego zdania, poważny stosunek do nauki, niezależność czy aktywność społeczną). Rówieśnik o takich walorach, wchodzący w skład określonej zbiorowości na terenie klasy jest gwarantem dobrego przystosowania jej członków do warunków szkolnych, a jednocześnie pozwala uniknąć dyskomfortu pojawiającego się w kontakcie z uczniem bardzo dobrym. Do postawienia takich wniosków uprawniają wypowiedzi gimnazjalistów zawarte w wypracowaniach. Ich egzemplifikacją są następujące opinie: „Moi koledzy z paczki uczą się dobrze. Mogę zawsze liczyć na ich odpowiedź czy pomoc przy odrabianiu lekcji, zwłaszcza z matematyki. Nie są kujonami, z takimi na pewno bym się nie kolegował!”. „Mama coraz częściej zwraca mi uwagę na moje towarzystwo w szkole. Kiedyś uczyłam się świetnie i byłam oczkiem w głowie naszej wychowawczynie. Teraz to się zmieniło. Mama mówi, że jestem mało ambitna odkąd kumpluję się z innymi dziewczynami. Wystarczą nam oceny dobre i dostateczne i tak jest o.k.”.

Obraz graficzny wyników uzyskanych dla płci, klasy, wyników w nauce i aktywności społecznej w zakresie preferowania cech „uczniowskich” u członków grup nieformalnych, do których należą badani gimnazjaliści, przedstawiony został na poniżej umieszczonych wykresach⁸.

Zdecydowana większość uczniów klas młodszych i połowa uczniów klas starszych wskazała na konieczność posiadania przez rówieśników z paczki cech, które sprzyjają roli ucznia. Fakt, iż uczniowie klas pierwszych, czę-

⁷B. Urban do czynników osobowościowych decydujących o zajmowaniu przywódczej roli w grupie zaliczył m. in.: zdolności przywódcze, wywieranie presji czy poniżanie innych, gotowość do współpracy, nieumiejętność podporządkowania się; [w:] B. URBAN, *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 9.

⁸Klasa $\chi^2 = 4,838$; $df = 1$; $p > 0,05$; płeć $\chi^2 = 5,431$; $df = 1$; $p > 0,05$; wyniki w nauce $\chi^2 = 8,458$; $df = 3$; $p > 0,05$; aktywność społeczna $\chi^2 = 8,803$; $df = 2$; $p > 0,05$.



Wykres 3 a, b, c, d. Preferowanie cech „uczniowskich” u członków grupy rówieśniczej w deklaracjach uczniów klasy pierwszej i trzeciej, dziewcząt i chłopców, uczniów o różnych wynikach w nauce i różnym stopniu zaangażowania społecznego.

ściej niż ich starsi koledzy, deklarują konieczność posiadania przez członków ich grupy rówieśniczej takich cech, może mieć związek ze statusem gimna-

zjalistów pozostających na różnych etapach kariery szkolnej. Gimnazjaliści z klas pierwszych funkcjonują w roli nowicjuszy, rozpoznają nowe środowisko, zapoznają się z jego specyfiką. Dla wielu z nich poważny stosunek do nauki, niezależność czy posiadanie własnego zdania, obok takich cech jak koleżeństwo, wyrozumiałość, dobroć, jest sposobem na określenie swojej pozycji w zespole klasowym, na zdobycie prestiżu i zaufania w strukturach, charakteryzujących się jeszcze dużą ruchliwością i zmiennością. Uczniowie klas trzecich nadają ton życiu szkolnemu, przekonani, że wiedzą wszystko i o wszystkich, potrafią świetnie przystosować się do warunków szkolnych. Zdają sobie sprawę, że cechy właściwe uczniowi nie są najważniejsze, lecz w znacznym stopniu ułatwiają funkcjonowanie w szkole i realizację różnych obowiązków.

Nie dziwi również to, iż dziewczęta, częściej niż chłopcy, cenią u kolegów i koleżanek z paczki cechy, którymi można scharakteryzować dobrego ucznia. Odpowiedzi takiej udzieliły bowiem prawie dwie trzecie dziewcząt, a tylko mniej niż połowa chłopców. Ciągłe jeszcze w świadomości społecznej funkcjonuje obraz dziewcząt, które są bardziej ambitne niż chłopcy, lepiej radzą sobie z wypełnianiem obowiązków szkolnych, lepiej funkcjonują w rzeczywistości szkolnej. Podkreślenie przez dziewczęta znaczenia cech służących realizacji zadań szkolnych u ich rówieśników w grupie zdaje się potwierdzać tę opinię.

Zdecydowana większość uczniów bardzo dobrze funkcjonujących w szkole ceni u swoich kolegów, koleżanek z paczki cechy ułatwiające realizację obowiązku szkolnego. Obserwacja badanych gimnazjalistów na przerwach oraz po zajęciach szkolnych potwierdza uzyskane inną drogą wyniki. Uczniowie zbierali się wtedy w liczne grupki, w których można było dostrzec osoby o podobnym nastawieniu do obowiązków szkolnych (powtarzanie materiału, wzajemne odpytywanie, sprawdzanie zadań domowych). Prawidłowość ta dotyczy w równym stopniu uczniów bardzo dobrych, jak i osiągających niższe szczeble w hierarchii oceny szkolnej.

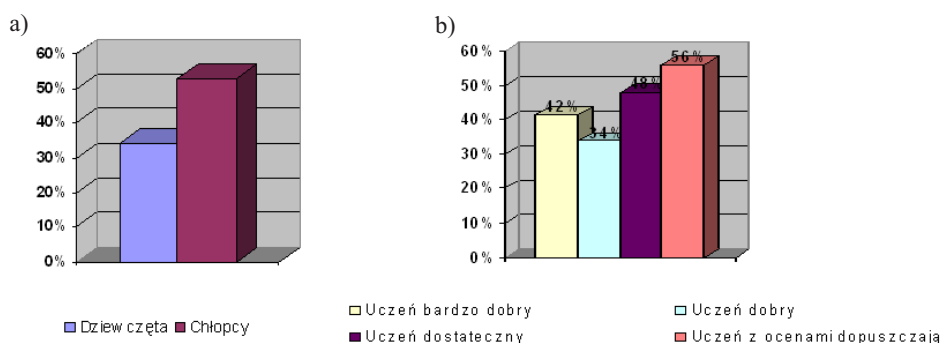
Uczniowie silnie zaangażowani w życie społeczności szkolnej częściej deklarowali konieczność posiadania przez ich kolegów z grupy cech „uczniowskich” niż ich rówieśnicy o przeciętnej i niskiej aktywności (prawie dwie trzecie uczniów o wysokiej aktywności przy niemal połowie gimnazjalistów o słabym zaangażowaniu w życie klasy czy szkoły). Poważny stosunek do nauki, niezależność czy posiadanie własnego zdania ułatwia realizację zadań szkolnych, ale również w znaczący sposób wpływa na skuteczność i sukces w działalności społecznej.

Cechy „członkowskie” cenione w badanych grupach

Na terenie badanych szkół są grupy, w których cenione są cechy charakteru sprzyjające wypełnianiu roli ucznia czy też przyjaciela, są też takie, dla których ważne jest posiadanie cech służących wypełnianiu roli członka grupy.

Z uzyskanych danych wynika, że blisko połowa ogółu badanych ceni u swoich rówieśników z grupy cechy sprzyjające wypełnianiu roli jej członka. Analiza wypowiedzi zawartych w ankiecie wskazuje, iż cechami tymi są zarówno odwaga, siła, brak strachu, dobry humor, jak i kradzieże, picie alkoholu i palenie papierosów. O preferowaniu tych cech świadczą również wypowiedzi gimnazjalistów zawarte w wypracowaniach, w których wielokrotnie są one przez nich wymieniane. „W szkole musimy często wykazać się dużą odwagą i sprytem”, „Ktoś kto się boi robić to, co my, nie może do nas należeć”, „Nauczyciele nie lubią naszej grupy [...], mimo wielu uwag w dzienniku ciągle palimy papierosy za szkołą”.

Wypowiedzi badanych gimnazjalistów dotyczące preferowania cech „członkowskich” u kolegów, koleżanek z paczki istotnie różnicują tylko płeć i wyniki w nauce. Obraz graficzny uzyskanych wyników przedstawia wykres 4a i b⁹.



Wykres 4 a i b. Preferowanie cech „członkowskich” w grupach dziewcząt i chłopców oraz uczniów osiągających różne wyniki w nauce.

Nie dziwi fakt, iż w grupach, do których należą chłopcy cenione są cechy sprzyjające wypełnianiu roli członka grupy. Analiza wypowiedzi zawartych w ankiecie wskazuje, iż cechami tymi są: odwaga, siła, brak strachu, dobry humor, kradzieże, picie alkoholu i palenie papierosów. Gimnazjaliści ci zatem chcieliby widzieć w swoich szeregach osoby o cechach kojarzonych

⁹Płeć $\chi^2 = 10,628$; $df = 1$; $p > 0,05$; wyniki w nauce $\chi^2 = 8,197$; $df = 3$; $p > 0,05$.

jednoznacznie z właściwościami przynależnymi stereotypowo mężczyznom. Ponad połowa chłopców uczestniczących w badaniu udzieliła takiej odpowiedzi, podczas gdy jedna trzecia dziewcząt chciałaby widzieć w swoich grupach rówieśniczych osoby o takich cechach. Jest to względnie duża liczba, co może potwierdzać postawiony wcześniej wniosek o postępującej maskulinizacji dziewcząt. Jednakże zdecydowana większość dziewcząt deklaruje, iż cechy te nie są przez nie cenione u kolegów i koleżanek z paczki. Oznacza to, że ważniejsze są dla nich cechy „przyjacielskie i uczniowskie”, że osoby które można scharakteryzować przy ich użyciu są chętnie widziane w zbiorowościach, do których należą. Wskazuje to na pewną otwartość dziewcząt w relacjach z rówieśnikami, dynamizm ich związków i ciągłe poszukiwanie swojego miejsca w strukturze społecznej klasy szkolnej. Łatwiej jest im kolegować się z innymi członkami klasy, gdyż nie oczekują od nich zachowań ekstremalnych (brak strachu, kradzieże, picie alkoholu).

Gimnazjalistki często w swoich wypracowaniach zwracały uwagę na możliwość wykluczenia z ich grup rówieśniczych osób „wulgarnych, agresywnych, zagrażających ich bezpieczeństwu, łamiących podstawowe normy społeczne, narażających ich na kary ze strony rodziców czy nauczycieli”. Uczennice badanych szkół podkreślały trwałość ich grup, których skład niewiele zmienił się od szkoły podstawowej, jednakże zwracały również uwagę na możliwość uzyskania wstępu w ich szeregi. Jedna z gimnazjalistek napisała: „Wspólne wykonywanie wielu zadań w szkole i poza nią, bardzo zbliżyło mnie do Ani i Pauliny. Lubię spędzać z nimi swój czas wolny. Inne koleżanki z grupy są o to trochę zazdrosne”. Inna uczennica tak wspomina powiększenie się paczki o nowe koleżanki: „Wycieczka do Zakopanego i pokój dzielony z Weroniką i Olą całkowicie zmienił mój stosunek do nich. Okazały się świetnymi kumpelkami, nieraz pomogły mi, gdy byłam w opałach (pałę papierosy). Po wycieczce namówiłam dziewczyny, aby zgodziły się przyjąć je do naszej grupy”.

Zmienność i dynamizm grup, do których należą dziewczęta znajduje potwierdzenie w wynikach uzyskanych przy pomocy Testu Wyboru J. L. Moreno. Analiza struktury socjometrycznej badanych klas wskazuje na istnienie na ich terenie licznych, małych zbiorowości, których skład bardzo często zmienia się w zależności od rodzaju aktywności, której podjąć się mają ich członkowie. Prawidłowość ta dotyczy także grup, do których należą chłopcy, jednakże ich deklaracje dotyczące preferowania męskich cech „członkowskich” zawężają krąg osób, które mogłyby znaleźć się wśród członków ich grupy rówieśniczej.

Im gorsze oceny uzyskują badani gimnazjaliści, tym częściej informują o swoich oczekiwaniach dotyczących posiadania przez ich rówieśników

z paczki męskich cech sprzyjających wypełnianiu roli członka grupy. Ponad połowa uczniów, którzy źle radzą sobie z wypełnianiem obowiązków szkolnych (przy jednej trzeciej uczniów dobrych) zadeklarowało, iż w ich grupach cenione są właśnie te cechy.

Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce traktują pobyt w szkole jako nieefektywny, przynoszący więcej kar niż nagród. Zdaniem S. Górskiego jednostka odrzuca zachowania przynoszące kary, poszukuje zaś tych, które mają dla niej charakter nagradzający. Potrzeba znaczenia społecznego, zaspakajana w wyniku prawidłowo przebiegającej kariery szkolnej w przypadku uczniów słabych może pozostawać niezaspokojona. Poszukiwanie możliwości jej realizacji zmusza często jednostki do nawiązywania kontaktów poza szkołą, z grupami destrukcyjnymi, których akceptacja i uznanie mają dla niej walor nagrody¹⁰. Wskazanie męskich cech członkowskich przez badanych uczniów może świadczyć o ich uczestniczeniu w grupach destrukcyjnych i przenoszeniu norm w nich akceptowanych na teren szkoły lub funkcjonowaniu takich grup w jej obrębie.

Zakończenie

Uczniowie gimnazjum to swoista zbiorowość uczniowska, która swoją „wyjątkowość” zawdzięcza z jednej strony specyfice okresu dorastania, z drugiej zaś przemianom, jakie dokonały się w systemie oświaty po wprowadzeniu jej reformy. Ten szczebel szkolny – gimnazjum – poprzez połączenie i wyizolowanie najstarszych roczników uczniów ze szkół podstawowych i z pierwszych klas szkół ponadpodstawowych, spowodował powstanie nowego obszaru dla tworzenia się procesów grupowych. Dla wielu nauczycieli dynamika grup, które funkcjonują na terenie ich szkół stanowi zupełnie nieznaną sferę, w której zupełnie nie potrafią sobie poradzić. Znajomość cech, jakie chcieliby gimnazjaliści widzieć u swoich kolegów czy też koleżanek z grupy nieformalnej z pewnością pozwoli nauczycielom na zrozumienie wielu mechanizmów grupowych oraz na zoptymalizowanie ich oddziaływań wychowawczych, czyniąc je bardziej adekwatnymi.

¹⁰S. GÓRSKI, *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985, s. 96-103.

Maria Fudali

GROWING UP TO FRIENDSHIP IN AN INFORMAL GROUP

Abstract

The paper is part of research carried out by the author in 2007 in relation to the dynamics of the functioning of informal groups within middle schools. The information obtained from the research regarding group norms bidding in informal communities, which include the examined middle schoolers, allowed determining the group member model which they prefer. It can be considered an element of the group's normative control, determining the behavior of its members, as well as a kind of pass for the candidates, exhibiting character traits preferred in the group.

From the obtained results it follows that the analyzed youth values most traits that make a good friend (extending help, possessing positive character features, straightforwardness, friendliness, honesty). Having one's own opinion, a serious attitude towards education and social activity help fulfilling the tasks related to school obligations and are highly valued by over 50% of the examined students in their informal groups. Slightly fewer middle schoolers declared to prefer traits helping an individual to function within a group (courage, strength, lack of fear, good mood, anti-social activities—*theft, cigarette smoking, drinking alcohol*).

It appears that knowing the traits that middle school students would like to observe in their peers from the informal group can be perceived as a factor helping teachers to understand many of group mechanisms and optimize their educational influence, making it more adequate.

Anna Szczęsna*

AKTUALNE WYZWANIA W PRACY WYCHOWAWCZEJ Z MŁODZIEŻĄ GIMNAZJALNĄ

Analiza zmian dotyczących roli nauczyciela wobec aktualnych wyzwań współczesności pozwala na wyodrębnienie dwóch nurtów, w jakich można je rozpatrywać. Pierwszy stanowią przemiany społeczne w ujęciu globalnym, drugi – przemiany dotyczące naszego kraju i polskich współczesnych wyzwań edukacyjnych.

Edukacyjne wyzwania na poziomie globalnym

Przegląd literatury pedeutologicznej podnoszącej kwestie globalnych wyzwań współczesności pozwala uznać jako główny problem kwestię globalizacji. Według J. Gniteckiego, globalizacja stanowi główny „metatrend” w dzisiejszych czasach wyznaczając nowy ład gospodarczy, społeczno-zawodowy i edukacyjny. Zdaniem Autora rozumiana być może na trzy sposoby:

- a) jako pojęcie, w którym punktem odniesienia dla wszystkich działań ludzkich staje się glob ziemski,
- b) jako finalny etap transformacji gospodarki i kultury wyrażający się dominacją technologicznej i konsumpcyjnej cywilizacji,
- c) jako proces obejmujący wszelkie dziedziny ludzkiej działalności o charakterze wszechogarniającym¹.

Do wyzwań globalnych o ogromnym znaczeniu zaliczyć należy przemoc i brutalizację życia społecznego. Z. Łomny nazwał minione stulecie „stuleciem megaśmierci”, przywołując doświadczenia wojen, konfliktów regional-

* **Anna Szczęsna** – dr, pedagog, adiunkt w Zakładzie Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Absolwentka Studium Socjoterapii i Programu Edukacji Psychologicznej w Instytucie Terapii Gestalt. Autorka wielu publikacji z zakresu wsparcia społecznego nauczycieli i wychowawców. Współautorka serii wydawniczej „Teoretyczno-metodyczne podstawy warsztatu pedagoga”.

¹J. GNITECKI, *Pedagogika i edukacja u progu trzeciego tysiąclecia w obliczu przemian globalnych współczesnego świata*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. NAŁASKOWSKI, K. RUBACHA, Wyd. UMK, Toruń 2001, s. 198.

nych, wyniszczania narodów z wykorzystaniem technologii przemysłowych². Wśród aktualnych przejawów przemocy i brutalizacji wymienia:

- zwiększanie się ilości bestialskich morderstw, napadów, rabunków i gwałtów,
- rozkwit narkomanii, alkoholizmu i prostytucji,
- rozwój międzynarodowej przestępczości,
- zanik szacunku dla świątyń i cmentarzy, dewastowanie, okradanie i bezczeszczenie miejsc sakralnych³.

F. A. Marek przytacza opinie psychologów i pedagogów, którzy upatrują przyczyn tego zjawiska w zbyt łatwym dostępie do broni oraz w przemocy eksponowanej w telewizji. Autor uważa jednak, że prawdziwą przyczyną narastania przestępczości wśród nieletnich jest hipokryzja i demoralizacja dorosłych, w tym „pazerność, prywata i sprzedażność elit rządzących”⁴.

Kolejne wyzwanie dzisiejszego świata stanowi edukacja ekologiczna. Mamy do czynienia z silną dewastacją środowiska naturalnego, z drastycznym ograniczeniem naturalnych zasobów⁵. Zjawisko zagrożenia z tym związanego Z. Kwieciński nazwał „kanibalizacją przyszłości”, polegającą na tym, że jedno pokolenie konsumuje w takim nadmiarze zasoby naturalne, że może ich nie wystarczyć dla dzieci i wnuków⁶.

Z badań przeprowadzonych prawie 10 lat temu przez H. Kwiatkowską w grupie 245 nauczycieli i 443 uczniów wynika, że zarówno w grupach nauczycieli, jak i uczniów najbardziej dostrzeganym zagrożeniem dla cywilizacji jest właśnie zagrożenie środowiska naturalnego. Przy czym optymizmem napawać może fakt, że 75% nauczycieli i 65% uczniów twierdzi, że świat znajduje się w „rękach człowieka”, czyli badani postrzegają siebie z jednej strony jako sprawców, a z drugiej jako tych, którzy mogą powstrzymać niepokojące zjawiska⁷.

Wśród innych, światowych, wyzwań edukacyjnych wymienić można:

²Z. ŁOMNY, *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. JASIŃSKI, T. LEWOWICKI, Wydawnictwo UO, Opole 2000, s. 53.

³*Ibidem*

⁴F. A. MAREK, *Przemiany roli nauczyciela w XX wieku*, [w:] *Problemy... op. cit.*, s. 71.

⁵Z. ŁOMNY, *op. cit.*, s. 53.

⁶Z. KWIECIŃSKI, *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*, [w:] *Pedagogika... op. cit.*, s. 23.

⁷H. KWIAWKOWSKA, *Edukacja nauczycieli. Konteksty Kategorii Praktyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 42-43. Na drugim miejscu na-

- odmrożenie zjawiska nacjonalizmu. H. Kwiatkowska zauważa, że w ciągu ostatnich 50 lat powstało około stu nowych państw. Mamy do czynienia z polityką nie tylko integracji globalnej, ale z polityką różnic i myślenia kategoriami interesów poszczególnych narodów, a funkcjonujące nacjonalizmy nie są, zdaniem Autorki, w sprzeczności z tendencją globalizacyjną, a raczej są z nią w „bezkonfliktowej symbiozie”⁸;
- wzrost roli mass mediów, które powodują, że człowiek staje się obiektem manipulacji i „wielkiej gry”⁹.

Do kolejnych przeobrażeń na poziomie globalnym należą pedagogiczne problemy kształcenia *online*. Kształcenie *online* oznacza kształcenie na odległość, wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne. S. Juszczyk stwierdza, iż kształcenie *online* to nie moda, to odpowiedź na wyzwanie cywilizacyjne, na które składają się:

- konieczność kształcenia się, doksztalcania, doskonalenia, przez całe życie,
- konieczność zmiany zawodowych kwalifikacji w związku z dynamicznie zmieniającym się rynkiem pracy,
- potrzeba wspomagania aktywności edukacyjnej studentów studiów stacjonarnych, wieczorowych i zaocznych, z wykorzystaniem komunikujących się wirtualnych klas za pomocą sieciowego komputera,
- zwiększenie oferty dla maturzystów, których liczba jest większa niż liczba miejsc oferowanych im przez uczelnie wyższe¹⁰.

Rola nauczyciela sprowadza się bardziej do organizowania niż uczenia i bliższe są takiemu nauczycielowi pojęcia: „asynchroniczność uczenia”, „hiperlinki” czy „interaktywny esej” niż „klasa” i „lekcja”. Wobec powyższego niezwykle aktualnym staje się pytanie Z. Kwiecińskiego o to, czy nauczyciele muszą stać się „cyborgami”, czy mają szansę stać się refleksyjnymi praktykami?¹¹

uczyciele i uczniowie postawili powszechną edukację ekologiczną, na trzecim miejscu nauczyciele wskazali pokojowe rozwiązywanie konfliktów, a uczniowie niwelowanie różnic między krajami biednymi i bogatymi.

⁸H. KWIATKOWSKA, *Edukacja nauczycieli...*, *op. cit.*, s. 30.

⁹*Ibidem*, s. 17.

¹⁰S. JUSZCZYK, *Czy współczesny nauczyciel akademicki powinien posiadać kompetencje w zakresie kształcenia online?* [w:] *Problemy współczesnej pedagogiki. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. EKIERT-OLDROYD, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003, s. 162.

¹¹Z. KWIECIŃSKI, *Między patosem...*, *op. cit.*, s. 23.

W tym kontekście – globalna przestrzeń, świat, zostały nazwane przez R. Łukaszewicza „McŚwiatem”. Można zatem mówić, za Autorem, o McŚwiecie i McEdukacji na jego usługach, gdzie McŚwiat rozumiany jest jako wytwór kultury masowej napędzanej przez niepohamowaną komercję¹².

Kulturę tak rozumianą Z. Melosik nazywa „kulturą instant”, gdzie króluje zasada: *fast food, fast sex, fast car*¹³. Nauczyciel stoi wobec wyzwania, jakim jest kształcenie „globalnego nastolatka”, który hołduje symbolom „kultury instant”. Do podstawowych symboli tej kultury Autor zalicza:

- możliwość natychmiastowej komunikacji: telefon komórkowy, fax, e-mail, internet,
- *fast food*: coca-cola, McDonald's, gorący kubek, kawa rozpuszczalna, kuchenka mikrofalowa,
- *zapping*: nawyk nieustannego zmieniania kanałów telewizyjnych i zdolność do jednoczesnego oglądania kilku programów,
- supermarkety: „instant rzeczywistość w ogromnym centrum”,
- *instant sex*: kontakty seksualne bez zobowiązań, bez zaangażowania emocjonalnego, natychmiastowa satysfakcja seksualna¹⁴.

Kultura jawi się zupełnie oderwaną od jakiegokolwiek kontekstu – wszystko miesza się ze wszystkim¹⁵.

Aktualne wyzwania dla edukacji związane z przemianami społecznymi w Polsce

Wszystkie z wyzwań funkcjonujących na poziomie globalnym odnieść można do edukacji na gruncie polskim. Wśród przemian dotyczących specyficznie naszego kraju, na plan pierwszy wysuwa się problematyka Wspólnoty Europejskiej i wyzwań edukacyjnych związanych z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. W programach kształcenia pojawiają się takie obszary, jak:

- intensywne kształcenie językowe,

¹²R. ŁUKASZEWICZ, *McEdukacja: Od reklamy świata do świata reklamy*, [w:] *Pedagogika...*, op. cit., s. 54.

¹³Z ang.: szybkie jedzenie, szybki seks, szybki samochód. Z. MELOSİK, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika...*, op. cit., s. 33.

¹⁴Z. MELOSİK, op. cit., s. 33-38.

¹⁵*Ibidem*, s. 42.

- wprowadzanie w ramach prowadzonych przedmiotów elementów kultury europejskiej,
- propagowanie tolerancji, wolności, pluralizmu i demokracji jako wartości kultury europejskiej¹⁶.

W kształceniu nauczycieli wprowadza się elementy programowe związane z wiedzą o politycznym, prawnym, instytucjonalnym funkcjonowaniu Wspólnoty, a także z wiedzą o metodach pracy i sytuacji nauczycieli w krajach europejskich.

Piotr Barczyk ujął oczekiwania wobec szkoły w tym zakresie w zdaniu: „[...] od szkoły oczekuje się przygotowania uczniów, a później dorosłych obywateli do pokojowego współistnienia i rozwiązywania globalnych problemów oraz życia w zmienionych warunkach społeczno-kulturowych i politycznych zjednoczonej Europy”¹⁷.

Do współczesnych wyzwań edukacji, zgodnie z głosami polskich pedagogów, zaliczyć można także:

- a) upadek autorytetu domu, szkoły i Kościoła, powodujący zagubienie na poziomie jednostkowym i społecznym¹⁸;
- b) problem zbyt niskich nakładów na edukację: w innych krajach przeznaczają na ten cel około 4% PKB, podczas gdy w Polsce, w ostatnich latach, przeznaczają na edukację zaledwie 0,6%¹⁹;
- c) przeciwdziałanie zjawisku analfabetyzmu funkcjonalnego: w Polsce, w 2002 roku, 105 tysięcy dzieci opuszczających szkoły podstawowe zakwalifikowano jako analfabetów funkcjonalnych, co może być wskaźnikiem wykluczenia i dyskwalifikacji²⁰;
- d) niwelowanie różnic związanych ze statusem materialnym i miejscem zamieszkania;
- e) ochronę wartości narodowych i języka polskiego przy jednoczesnym przystosowaniu do tworzącej się tożsamości ponadnarodowej²¹;

¹⁶P. BARCZYK, *Nauczyciel i oświata w kontekście integracji Europy*, [w:] *Problemy...*, *op. cit.*, s. 150.

¹⁷*Ibidem*, s. 151.

¹⁸F. A. MAREK, *op. cit.*, s. 72.

¹⁹J. SZEMPRUCH, *Funkcjonowanie nauczyciela wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, [w:] *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK, Wydawnictwo US, Szczecin 2005, s. 262.

²⁰*Ibidem*.

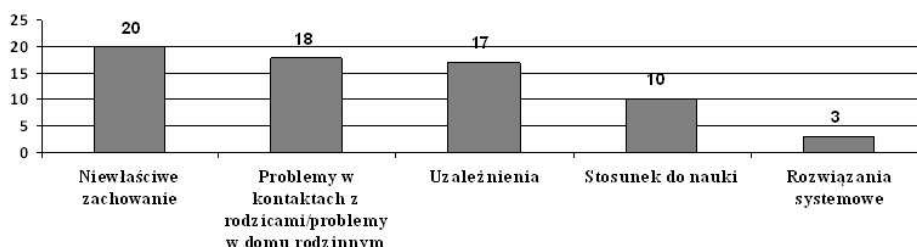
²¹*Ibidem*.

- f) „rynek szarej strefy” – taką nazwą określił Z. Kwieciński zachowania typu: korepetycje; indywidualna nauka języków obcych; odpłatna, wstępna nauka języków w przedszkolach; nieformalne „czesne” przy przyjmowaniu na studia; pośrednictwo przy załatwianiu przyjęcia do szkół i na studia; sprzedawanie i kupowanie prac na zaliczenia i prac dyplomowych; kupowanie profesorów za wyższą płacę lub za pracę fikcyjną (kiedy potrzebni są do uprawnień). Autor nazwał te praktyki strategiami przestępczymi²².

Badania własne

O współczesne wyzwania w pracy z młodzieżą, o zmiany, nowe zjawiska, aktualne problemy spytano nauczycieli w gimnazjach województwa lubuskiego. Badaniem objęto 44 osoby. Wszyscy to aktywni nauczyciele, zatrudnieni na pełnym etacie w gimnazjum, 39 kobiet i 5 mężczyzn, staż pracy od 1 roku do 5 lat wskazywało 8 nauczycieli, 27 badanych posiadało staż pracy od 6 do 20 lat, a 9 powyżej 20 lat. Badania ankietowe przeprowadzono na początku września 2009 r.

Narzędzie składało się z dwóch części. W pierwszej nauczyciele odpowiadali na otwarte pytanie o problemy w pracy z gimnazjalistami, które pojawiły się w ostatnim czasie. Badani mogli podawać wiele przykładów. Udzielono 68 odpowiedzi; ich rozkład ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Aktualne problemy w pracy z gimnazjalistami (opinie nauczycieli)
(liczba odpowiedzi = 68).

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszą grupę odpowiedzi stanowiły te dotyczące nieadekwatnego zachowania gimnazjalistów jako problemu ostatnich czasów (20). Opinie badanych dotyczyły zarówno łamania prawa, agresji, jak i nieadekwatnego ubierania się:

²²Z. KWIECIŃSKI, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. BRZEZIŃSKI, Z. KWIECIŃSKI, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000, s. 192.

- agresja słowna i fizyczna, nękanie (6),
- seksualne zachowania na terenie szkoły: całowanie, dotykanie,
- używanie wulgaryzmów (5),
- chamstwo,
- brak szacunku do nauczycieli (4),
- problemy dotyczące łamania prawa,
- nieprzestrzeganie norm społecznych,
- nieadekwatny ubiór.

Zjawisko nasilającej się agresji wśród młodzieży, braku szacunku dla norm społecznych, ich „naginanie”, łamanie można próbować za O. Speckiem wyjaśniać pojęciem „odkotwiczenia”. Powoduje go rozpad więzi społecznych, zdystansowanie się osób lub grup społecznych, oderwanie się stylów zachowań od wspierających życie związków czy kontekstów, jednostki stają się wyizolowanymi i przyjmującymi destrukcyjne sposoby działania²³.

Wśród odpowiedzi nauczycieli 18 dotyczyło zmian w postawach i zachowaniach rodziców uczniów oraz zmian sytuacji rodzinnej:

- brak współpracy z rodzicami,
- brak kontroli rodziców (2),
- brak dyscypliny ze strony rodziców (4),
- roszczeniowa postawa dzieci i rodziców (3),
- problemy w domu rodzinnym,
- zjawisko „eurosieroctwa” (3),
- złe odżywianie uczniów, otyłość (3),
- brak kontaktu z rodzicami.

Rodzice są coraz rzadszymi „gośćmi” w szkole. Coraz częściej ich kontakty ze szkołą (wychowawcą, pedagogiem) są niemożliwe z powodu wyjazdów zarobkowych za granicę lub wymuszone zostają wezwaniem. Słuszną,

²³O. SPECK, *Być nauczycielem*, Wydaw. GWP, Gdańsk 2005, s. 62.

w tym kontekście, wydaje się refleksja K. Stanek: „W aktualnej rzeczywistości wychowanie odbywa się coraz częściej nie w szkole, nie w rodzinie, kościele czy organizacjach młodzieżowych, lecz na koncertach rockowych, na imprezach, w dyskotekach i pijalniach piwa, na ulicy”²⁴. Młodzież przestaje liczyć na wsparcie osób dorosłych, tylko na siebie i grupę rówieśniczą. Zjawisko to nazwane jest „samoobsługą pedagogiczną”²⁵, w której brakuje miejsca dla rodziców i nauczycieli i czy innych, ważnych dla młodzieży, dorosłych.

Kolejną grupą odpowiedzi były opinie nauczycieli o pojawiających się i narastających problemach związanych z uzależnieniami uczniów (17). Nauczyciele podawali przykłady różnego rodzaju uzależnień gimnazjalistów:

- używki,
- alkoholizm (4),
- nikotynizm (2),
- narkotyki (2),
- uzależnienie od komputera (7),
- uzależnienie od internetu.

Wydaje się, że w coraz większym zakresie problemem stają się uzależnienia związane z korzystaniem z komputera i z sieci internetowej. Z danych z 2007 roku wynika, że na 100 domostw 22 posiadały łącze internetowe (średnia w Unii Europejskiej to 32), w Polsce w 2007 roku zanotowano jeden z największych na świecie odsetek „przyrostu” internautów²⁶. Dane te sugerują, że uzależnienia związane z komputerem i internetem będą się raczej nasilały w niedalekiej przyszłości. Niepokojącym jest również fakt wskazywania na narastające zjawiska takie jak: alkoholizm, narkomania i nikotynizm. Problemy te od dawna stanowią wyzwania dla wychowawców, pedagogów i profilaktyków, mimo to ich siła nie traci na aktualności. Na zmiany w stosunku uczniów do nauki wskazywało 10 odpowiedzi:

- brak systematyczności (2),

²⁴K. STANEK, *Wychowanie do wartości*, [w:] *Czas na wychowanie. Główne konteksty i uwarunkowania*, red. B. PIĄTKOWSKA, Wydawnictwo PWSZ im. Angelusa Silesiusa, Wałbrzych 2009, s. 99.

²⁵H. KWIATKOWSKA, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 157; za: J. MIZIŃSKA.

²⁶Źródło: <http://www.press.pl/newsy/pokaz.php?id=9805>.

- nie przygotowywanie się do lekcji,
- „ściąganie” z internetu,
- gadulstwo na lekcjach, rozmawianie (2),
- coraz większa obojętność uczniów,
- brak motywacji,
- większy stres uczniów,
- przerost ambicji.

Wielce niepokojącymi są opinie o zmianie stosunku do nauki, do szkoły, do zdobywania wiedzy w tradycyjny sposób związany z systemem szkolnym, klasowo-lekcyjnym. Nauczyciele mają przed sobą wyzwanie pracy wychowawczej z nastolatkami określanymi jako przedstawiciele „Pokolenia Y” (pokolenie to zamiennie nazywane często: Generacją Y, Video Kids, Net Generations, Millennium Kids, Echo boomers, Digital Nations, Screenagers)²⁷. Według M. Leleniewskiej pokolenie to nie czyta tradycyjnych książek. Poszukiwanie informacji w tradycyjnej encyklopedii sprawia im prawdziwą trudność, nagminnie korzysta z komputerów i internetu. Wreszcie, obcowanie z zaawansowaną technologią w domu może przyczyniać się do powstawania trudności w szkole, problemów z wypowiedaniem się czy redagowaniem wypowiedzi pisemnych. Młodzi odrzucają wszelkie dogmaty i autorytety, angażują się w strumień pop-kultury. Ważne są dla nich: muzyka, filmy, magazyny, niektóre programy telewizyjne, są przyzwyczajeni do interaktywności. Posiadają umiejętność obsługi wielozadaniowych gier komputerowych, prowadzenia przez sieć rozmów ze swymi przyjaciółmi i realizowania własnych pomysłów – wszystko w tym samym czasie. Szkoła nie dostarcza im tylu bodźców²⁸ i staje się miejscem, w którym przebywanie bywa przy-musem. Pogląd ten „tłumaczyłby” nieprzygotowanie do lekcji, gadulstwo, brak zaangażowania i motywacji do nauki.

Ostatnia, najmniej liczna grupa opinii dotyczyła niewłaściwych systemowych rozwiązań w oświacie jako współczesnego problemu w pracy z gimnazjalistami (3):

²⁷Niektóre źródła podają, iż Pokolenie Y to osoby urodzone między 1994 a 2000 rokiem, niektórzy przesuwają tę granicę o kilka lat wcześniej. Są też tacy, którzy uważają, że z racji „opóźnienia” z jakim w Polsce występują niektóre zjawiska społeczne (w USA opisane już wcześniej), pokolenie Y to młodzi, którzy dopiero zaczynają być nastolatkami.

²⁸M. LELENIEWSKA, *Rola mediów we współczesnym świecie*, źródło: <http://www.edukacja.edux.pl/p-1163-rola-mediow-we-wspolczesnym-swiecie.php>.

- programy są przeładowane i „odrealnione”,
- opinie z poradni powodujące sygnał dla uczniów, że w życiu trzeba się „ustawić”,
- „głównym problemem polskiej oświaty jest to, że wszystkie nowe rozporządzenia i przepisy tworzą ludzie, którzy nie mają pojęcia o pracy z uczniem w szkole”.

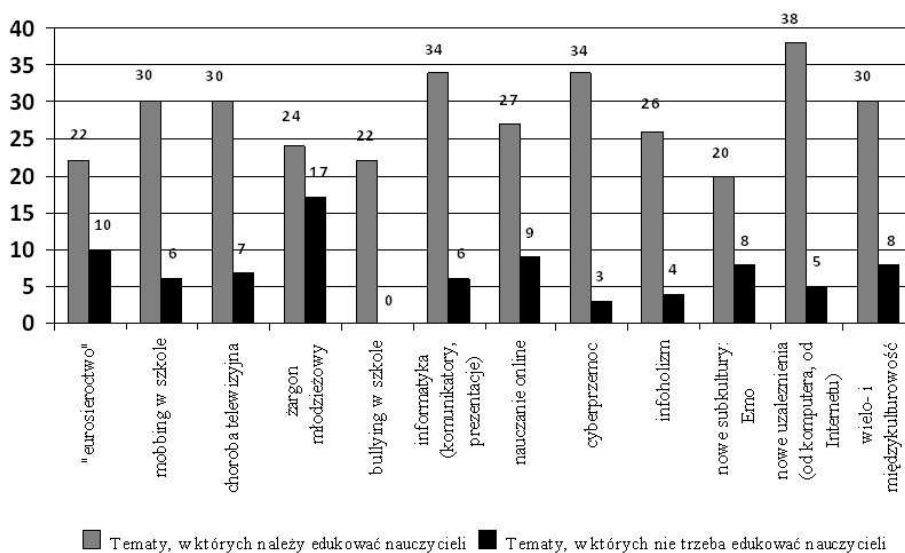
Na problemy związane z niedoskonałościami systemu oświatowego w naszym kraju zwrócili także uwagę badacze²⁹. Za główne wyzwanie w pracy nauczycieli uznane zostało radzenie sobie ze zmiennością tendencji i „odgórnym” zarządzeniem. Nauczyciele posiadają doświadczenia z wdrażaniem innowacji w atmosferze pośpiechu, niecierpliwości, ponaglania. Bywało, że podejmowanie działań przez nauczycieli, które jednocześnie narażają ich na kłopoty czy dyskredytację wysiłku, prowadziło do finału, w którym często innowacje nauczycielskie miały charakter pozorny³⁰.

W drugiej części badań wymieniono 12 zjawisk, wielokrotnie opisywanych jako znamiona współczesności. Były nimi: „eurosieroctwo”, mobbing w szkole, choroba telewizyjna, żargon młodzieżowy, bullying w szkole, informatyka (programy obsługujące komunikatory elektroniczne, tworzenie prezentacji multimedialnych itp.), nauczanie *online*, cyberprzemoc, infoholizm, nowe subkultury, np.: „Emo”, nowe rodzaje uzależnień (od komputera, od sieci internetowej, od internetowych kontaktów społecznych), zjawiska wielo- i międzykulturowości w edukacji. Poproszono, aby badani wyrazili swój pogląd dotyczący konieczności edukowania nauczycieli w wymienionych tematach lub braku takiej konieczności. Rozkład odpowiedzi ilustruje wykres 2.

Badani uznali, że wszystkie wymienione zjawiska powinny stać się przedmiotem edukacji nauczycieli. Najliczniej wskazywane były tematy dotyczące nowych rodzajów uzależnień (od komputera, od internetu) – 38. Aż 34 badanych uznało konieczność kształcenia nauczycieli w tematach takich jak cyberprzemoc oraz umiejętność obsługi komputera (w zakresie nowych komunikatorów czy tworzenia prezentacji multimedialnych). Ponad 68% wskazało na potrzebę kształcenia w takich obszarach jak: mobbing w szkole, choroba telewizyjna i zjawiska wielo- i międzykulturowości. Przy wskazaniach obszarów, w których kształcenie nauczycieli jest zbędne, najczęściej wybierano żargon młodzieżowy, „eurosieroctwo” i nauczanie *online*.

²⁹A. LEWIN, *Twórcza praca nad systemem wychowania*, Wydawnictwo WSP ZNP, Warszawa 2001, s. 58; *Spółeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI, Wydawnictwo WSP ZNP, Warszawa 2003, s. 54.

³⁰*Ibidem*.



Wykres 2. Współczesne wyzwania dla edukacji nauczycielskiej (opinie nauczycieli, liczba badanych = 44).

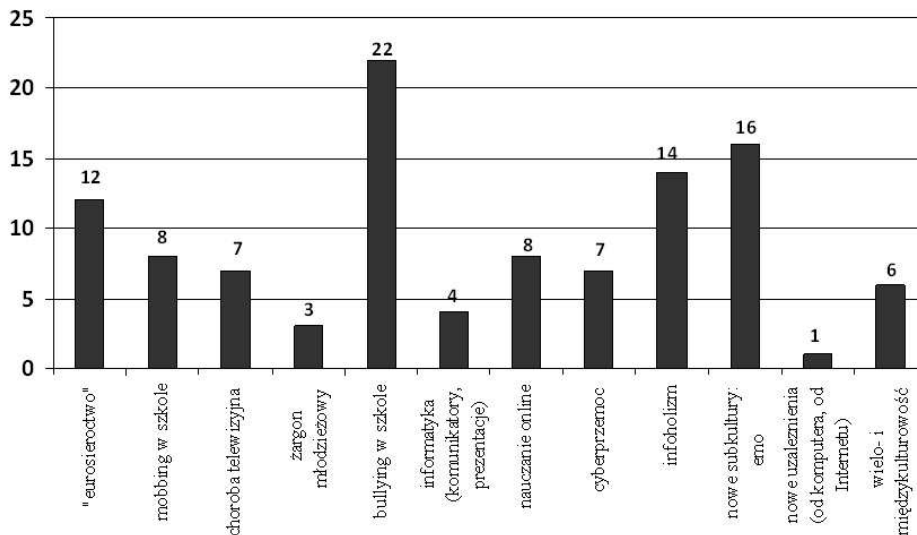
Źródło: opracowanie własne.

Badany mógł wybrać jeszcze odpowiedź „nie wiem, nie rozumiem dokładnie tego pojęcia”, co pozwoliło ujawnić obszar niewiedzy nauczycieli na temat wymienianych zjawisk (wykres 3).

Najmniej znanym okazało się wśród nauczycieli pojęcie bullyingu. Wskazała na nie połowa badanych, mimo iż jest ono tożsame z pojęciem mobbingu (które obce było tylko 8 nauczycielom z 44 badanych). Ponad 36% nauczycieli uznało za nieznane pojęcie subkultury Emo, mimo że pojawiła się ona już kilka lat temu i dotyczy najbardziej młodzieży w wieku gimnazjalnym. Co znaczy infoholizm nie wiedziało 14 osób badanych. Jego rozumienie jest tożsame z uzależnieniem od internetu, którego pojęcia nie rozumiała dokładnie tylko 1 osoba z 44. Ponad 27% badanych nie znało również pojęcia „eurosieroctwa”. Ten fakt wzbudzić może niepokój, ponieważ o problemach wychowawczych związanych z emigracją zarobkową rodziców pisano już od kilku lat, a Z. Węgierski w tytule swojego artykułu z 2008 roku nazwał „eurosieroctwo” polskim problemem społecznym i pedagogicznym³¹.

Największym wyzwaniem stojącym przed nauczycielem wydaje się być „odnalezienie siebie” i swojej roli w „pozapętlanych kontekstach ogólnoświa-

³¹Z. WĘGIERSKI, *Eurosieroctwo w Polsce jako problem społeczny i pedagogiczny*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 6, s. 3-5.



Wykres 3. Współczesne wyzwania dla edukacji nauczycielskiej – obszary niewiedzy (opinie nauczycieli, liczba badanych 44).

Źródło: opracowanie własne.

towych, europejskich i naszych własnych”³². Wydaje się to nader trudnym w czasie, kiedy nauczyciele nie są „powołani”, tylko „zatrudnieni”, a wartości nie są stałymi, tylko bywają negocjowane³³. B. Żechowska uważa, że w czasie „[...] zagubienia człowieka [...] stawia się przed nauczycielem wymagania, którym nie sprostałby przedstawiciel żadnego innego zawodu.”³⁴ Z. Kwieciński zadaje pytanie retoryczne: „I cóż po pedagogu w tych czasach nieprzejrzystości i w kulturze drapieżności?”³⁵.

Z. Melosik próbuje jednak znaleźć odpowiedź na to pytanie. Sugeruje, aby nauczyciele świadomie dążyli do zablokowania istniejących trendów w imię tradycyjnych wartości kulturowych, żeby negocjowali z młodzieżą kształt rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy. Jeśli nauczyciel nie wybierze tej drogi, pozostanie mu „bezrefleksyjne dryfowanie wraz ze zmieniają-

³²B. ŻECHOWSKA, *Ewolucja w stawianiu pytań o nauczyciela czasu polskiej transformacji*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. A. KOTUSIEWICZ, G. KOĆ-SENIUCH, J. NIEMIEC, Wydaw. Żak, Warszawa-Białystok 1997, s. 43.

³³W. DRÓŻKA, *Wpływ zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce na funkcjonowanie zawodowe średniego pokolenia nauczycieli – w świetle badań autobiograficznych*, [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. KOZIÓŁ, E. KOBYLECKA, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2008, s. 77.

³⁴B. ŻECHOWSKA, *op. cit.*, s. 43.

³⁵Z. KWIECIŃSKI, *Między patosem...*, *op. cit.*, s. 25.

cą się kulturą”, „akceptacja euforii supermarketu”, i „bezkrytyczne klikanie w rzeczywistość”³⁶. Kazimierz Denek uważa, że nie wystarczy blokować istniejące trendy: „Zadaniem edukacji jest nie tylko dostosowanie się do przemian cywilizacyjnych. Ma ona w nich partycypować i je wyprzedzać. Dlatego trzeba nieustannie rozpoznawać świat, umieć przewidywać jego trendy rozwojowe”³⁷.

W realizacji tego zadania niezbędnymi jawią się zaktualizowane programy kształcenia nauczycieli. Ważnym wydaje się zwiększenie ofert form doskonalenia o treści związane z przemianami, jakie niesie współczesność, żeby, zdaniem T. Lewowickiego, w chaosie edukacyjnym, wobec wątpliwych sukcesów ewolucyjnej i rewolucyjnej drogi przemian, wybawieniem nie stała się trzecia droga – droga przez chaos³⁸.

Słowniczek³⁹:

bullying – (tożsamy ze słowem mobbing, z ang.: tyranizowanie), działanie z intencją skrzywdzenia drugiej osoby. Agresywny akt w dużej mierze nie jest wynikiem prowokacji i powtarza się na przestrzeni jakiegoś czasu. Określany jest często jako celowe, powtarzalne i nie prowokowane zachowania agresywne jednego lub grupy sprawców wobec ofiary; z zamiarem sprawienia jej bólu fizycznego, przykrości, poniżenia lub przerażenia jej, najczęściej w obliczu grupy „wizdów” z wyraźną nierównowagą sił – niemożnością obronienia się ofiary i poczuciem bezkarności sprawcy. Pojęcie bullyingu jest bardziej rozpowszechnione w krajach anglojęzycznych, to jest w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Australii oraz w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Natomiast pojęcie mobbing zdomowało się między innymi w Szwecji, Finlandii, Norwegii, Niemczech oraz w Polsce⁴⁰;

choroba telewizyjna – pozostawanie przed telewizorem przez dłuższy czas w często niewłaściwej pozycji. Objawami są zapadnięta klatka piersiowa,

³⁶Z. MELOSİK, *op. cit.*, s. 46-47.

³⁷K. DENEK, *Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli dla krajoznawstwa i turystyki w szkole oraz wychowania zdrowotnego*, [w:] *Problemy...*, *op. cit.*, s. 131.

³⁸T. LEWOWICKI, *Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja czy rewolucja?* [w:] *Problemy...*, *op. cit.*, s. 19.

³⁹Słowniczek tworzono w oparciu o strony internetowe (odwołujące się głównie do koncepcji uzależnienia od internetu autorstwa Kimberly Young w przypadku pojęć: socjomania internetowa, sieciologizm, uzależnienie od komputera i od gier sieciowych) i wikipedii.

⁴⁰Termin opisany na podstawie artykułu: S. ORŁOWSKI z Pracowni Profilaktyki i Resocjalizacji: *Mobbing i bullying w szkole. Charakterystyka zjawiska i program zapobiegania*; źródło: <http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:cCSIgrz64dUJ:www.cmppp.edu.pl/files/Mobbing%2520i%2520bullying%2520w%2520szkole.pdf+bullying%2520&hl=pl&gl=pl>.

zaokrąglone plecy, zwiotczone mięśnie, schorzenia oczu, lęki nocne. Doraźnie objawia się to słabą koncentracją uwagi, niepokojem ruchowym, mniej sprawnym wykonywaniem różnych czynności, nadpobudliwością i drażliwością. Konsekwencje te są niezależne od treści odbieranych za pośrednictwem telewizji, powoduje je tylko zbyt duża liczba wrażeń i informacji nadmiernie obciążających narządy percepcji i układ nerwowy⁴¹;

cyberprzemoc – prześladowanie, zastraszanie, nękanie, wyśmiewanie innych osób z wykorzystaniem internetu i narzędzi typu elektronicznego takich jak: sms, e-mail, witryny internetowe, fora dyskusyjne w internecie i inne. Formami podstawowymi są: rozsyłanie kompromitujących materiałów, włamanie na konta pocztowe i konta komunikatorów w celu rozsyłania kompromitujących wiadomości, dalsze rozsyłanie otrzymanych danych i wiadomości jako zapisu rozmowy czy kopii e-maila, tworzenie kompromitujących i ośmieszających stron internetowych;

Emo – jest najmłodszą subkulturą – istnieje od początku XXI wieku. Do Emo należy młodzież od 12 do 20 lat. Emo stanowi swoiste połączenie mrocznego wizerunku, głębokiej duchowości, krytycznego podejścia do świata, poczucia braku sensu. Jest to subkultura wiążąca się z muzyką nazywaną „gotykiem” i „punkiem”. Emo mają charakterystyczny wygląd: ubierają się na czarno, noszą bardzo abstrakcyjne fryzury, których charakterystyczną cechą jest długa grzywka na pół głowy i duża ilość ostrego makijażu, malują paznokcie najczęściej na czarno. Często kojarzeni są z samookaleczeniami i próbami samobójczymi. W Polsce istnieją już nawet sklepy z ubraniami i innymi dodatkami dla Emo;

eurosieroctwo – zjawisko pozostawiania w kraju dzieci przez rodziców wyjeżdżających za granicę najczęściej w celach zarobkowych. Dzieci pozostawiane są zwykle pod opieką dziadków, starszego rodzeństwa lub nawet sąsiadów, czyli praktycznie bez opieki. Psycholodzy i pedagodzy sugerują następujące problemy związane z uczniami „eurosierotami”: zachwiana psychika, agresja, niska samoocena, trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, nieufność, wzrastająca liczba wagarowiczów (co czwarty uczeń w Polsce jest „eurosierotą” – wynika z badań Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium w Warszawie, przeprowadzonych na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w 2008 r.)⁴²;

⁴¹Pojęcie opracowane na podstawie artykułu: U. PARNICKA *Niebezpieczeństwo szklanego ekranu*, „Wychowawca”, 2001, nr 11 i opracowania: M. KANIA, *Telewizja a uczeń*; źródło: http://209.85.135.132/search?q=cache:RIaYhouZn4J:www.sp1.lukow.pl/kszt_zint/telewizja_a_uczen.doc+choroba+telewizyjna&cd=7&hl=pl&ct=c1nk&gl=pl&lr=lang_pl.

⁴²Pojęcie opisane w oparciu o strony internetowe: <http://www.rodzina>.

infoholizm – inna nazwa sieciologizmu: uzależnienia od internetu;

mobbing – termin wywodzący się z języka niemieckiego od wyrazu *mobben*, oznaczający prześladowanie podwładnego lub współpracownika w miejscu pracy. Terminu mobbing w odniesieniu do zachowań występujących w grupach społecznych użył jako pierwszy szwedzki naukowiec Peter-Paul Heine-
mann. Podstawowe taktyki: upokorzenia, zastraszenia, pomniejszenia kompetencji, izolacji, poniżania, utrudniania wykonywania pracy. Mobbing może być działaniem bezpośrednim lub niebezpośrednim, tj. takim, w którym ofiara nie ma bezpośredniego kontaktu z osobą stosującą mobbing, a jedynie jest narażona na skutki jej zamierzonych nieetycznych działań;

nauczanie online – ten rodzaj edukacji pozwala nauczycielom na kontakt ze studentami, znajdującymi się poza siedzibą uczelni. Dla tych studentów (uczniów), mających często kłopoty z regularnym uczestnictwem w tradycyjnych, stacjonarnych zajęciach uczelnianych ze względu na brak czasu, odległości od uczelni, niepełnosprawności czy innych przyczyn, taka forma studiów bywa jedyną szansą na zdobycie wykształcenia. Często zwane *e-learningiem*; technika wykorzystująca wszelkie dostępne media elektroniczne takie jak: internet, intranet, extranet, łącza satelitarne, dokumenty audio i wideo, telewizję interaktywną⁴³;

socjomania internetowa (*cyber-relationship addiction*) – jest to uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (cyberkontaktów). Osoba chora nawiązuje nowe kontakty tylko i wyłącznie poprzez sieć, ma zachwiane relacje człowiek-człowiek w kontaktach poza siecią. Ludzie tacy potrafią godzinami „rozmawiać” z innymi użytkownikami internetu, lecz mają trudności przy kontaktach osobistych, następuje też u takich osób zanik komunikacji niewerbalnej, nie potrafią odczytywać informacji nadawanych na tej płaszczyźnie lub odczytują je błędnie;

sieciologizm (*net compulsions*) – termin „uzależnienie od internetu” obejmuje niesklasyfikowaną jednostkę zaburzeń psychicznych. W pracach amerykańskich, które są praktycznie jedynymi publikacjami na ten temat, używane są następujące terminy: Internet Addiction Disorder, Internet Addiction Syndrome. W Polsce stosuje się określenie zaproponowane przez prof. Andrze-

senior.pl/89,0,Eurosieroctwo-spoecznym-problemem,4625.html); http://www.uniaeuropa.net.pl/index.php?Itemid=227&id=645&option=com_content&task=view.

⁴³Termin opisany w oparciu o artykuł: M. NAHOTKO z Instytutu Informatyki i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego: *Nauczanie zdalne (e-learning) w polskich szkołach wyższych*; źródło: http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:ZcUuI9zeXYkJ:www.inib.uj.edu.pl/wyd/_iinb/s3/_z2/nahotko-n.pdf+ksztal%C5%82cienie+online&hl=pl&gl=pl.

ja Jakubika: Zespół Uzależnienia od Internetu (ZUI). Do psychologicznych skutków uzależnienia od internetu należy zaliczyć zachwianie komunikacji w sferze pozawerbalnej i werbalnej, fobię społeczną, która wyraża się unikaniem kontaktów osobistych z innymi ludźmi, depresje powodowane brakiem kontaktu z siecią np. po uszkodzeniu łącza;

uzależnienie od gier sieciowych – przymus ciągłego brania udziału w różnego rodzaju grach netowych, e-hazardu, robienia e-zakupów;

uzależnienie od komputera (*computer addiction*) – osoba uzależniona nie musi „być” w sieci, wystarczy, iż spędza czas przy komputerze. Nie jest dla niej ważne to, co robi, czy pisze ważną pracę czy gra w pasjansa. Liczy się tylko to, że komputer jest włączony, a ona spędza przy nim czas;

wielokulturowość – zagadnienie współistnienia różnych dawnych i tworzących się obecnie mniejszości kulturowych, związanych nie tylko z narodowością i etnicznością, ale również z religią, regionem, stosunkiem do historii, statusem osoby niepełnosprawnej, orientacją seksualną itp. Model wychowania wielokulturowego, z jednej strony umożliwia zachowanie tożsamości zamieszkującym kraj poszczególnym grupom etnicznym, z drugiej zaś strony – przybliży ludności rdzennej przynajmniej najważniejsze elementy kultury społeczeństw mniejszościowych⁴⁴. Edukacja międzykulturowa jest rozumiana jako uczenie o różnorodnych grupach żyjących w danym kraju czy na danym obszarze, a jej zadaniem jest wzajemne poznanie i rozwijanie umiejętności życia obok siebie⁴⁵;

żargon młodzieżowy – slang młodzieżowy, żargon uczniowski, język środowiskowy młodzieży. Funkcje żargonu młodzieżowego zostały zbadane przez samą młodzież wśród 260 uczniów szkół podstawowej, gimnazjalnej i liceum ogólnokształcącego⁴⁶. Wśród badanych 226 uczniów uznało, że jest to forma wyróżniania się wśród społeczności, a 197 przyznało, że taki język służy lepszej komunikacji z rówieśnikami (125 osób uznało go za tajny kod

⁴⁴Pojęcie opisane w oparciu o artykuły [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. LEWOWICKI, E. OGRÓDZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 292 i M. KEMPNY, A. KAPCIAK, S. ŁODZIŃSKI, *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 8.

⁴⁵Definicja opracowana przez Fundację Edukacji Międzykulturowej; źródło: http://miedzykulturowa.org.pl/cgi-bin/blosxom.cgi/naucz/o_edukacji.

⁴⁶Badania opisane na stronie <http://www.naszagwara.strona.pl/>.

wśród uczniów).

Anna Szczęsna

**CURRENT CHALLENGES IN EDUCATIONAL WORK WITH MIDDLE
SCHOOL YOUTH**

Abstract

The article concerns current challenges in educational work with youth from middle schools. Educational challenges on the global level and those related to changes in our country are enumerated in the first part. The second part is the analysis of teachers' opinions on the subject of current challenges connected with working with youth. The article ends with a reflection on the teacher's role in the alternating reality.

Krzysztof Zajdel*

NIEDOCENIANE CZYNNIKI ZNACZĄCE W DECYZJACH EDUKACYJNYCH I ŻYCIOWYCH WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Chciałbym się skupić w swoich rozważaniach na współczesnej młodzieży, która realizuje drogę ku dorosłości i staje przed dylematem: co dalej z sobą zrobić, kto ma im dać odpowiedzi na nurtujące ich pytania, od kogo mogą oczekiwać wsparcia? Ze strony rodziców będzie to znaczyło umożliwić swojemu dziecku samodzielne, niezależne i twórcze kształtowanie takiego stanu umysłu, który będzie zdolny przełamać tradycyjne schematy i poszukiwać takich rozwiązań, jakie w zgodzie ze swoimi oczekiwaniami wybierze. W ich postępowaniu wspierać, to dawać dziecku poczucie bezpieczeństwa i akceptować jego uczucia, uznawać indywidualne sposoby postępowania i prawo do niezależnego wyboru własnej drogi życiowej, szanować odrębność swojego dziecka i jego prawo do wypowiedzania własnych sądów i ocen. To również stawiać jasne granice i szanować granice stawiane przez dziecko, to wreszcie pozwalać dziecku na ujawnianie swoich uczuć i rozumieć je takim, jakim jest¹.

Wsparcie współbrzmi z dorastaniem, zwłaszcza z dorastaniem społecznym, które polega z jednej strony na rozwoju świadomości społecznej, z drugiej zaś na przygotowaniu się do określonej roli społecznej i podejmowaniu coraz to bardziej odpowiedzialnych zadań i wyzwań społecznych².

Górna granica wieku dorastania ma charakter umowny w znacznie większym stopniu niż granice wcześniejszych okresów rozwojowych, ponieważ następuje wówczas istotne różnicowanie się dalszych warunków rozwoju. Indywidualne zróżnicowanie warunków rozwoju jest w wieku dorastania i wczesnej młodości tym większe, że czas ten ma w znacznym stopniu charakter

***Krzysztof Zajdel** – dr, adiunkt w Wyższej Szkole Humanistyczno Ekonomicznej w Brzegu Opolskim, pracuje również na Uniwersytecie Wrocławskim, praktyk z wieloletnim doświadczeniem jako nauczyciel i wychowawca, dyrektor szkoły. Obszar jego zainteresowań badawczych to szkoła i uczniowie, pedagogika społeczna, dydaktyka z elementami psychologii. Autor licznych publikacji, ministerialny ekspert, członek Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych.

¹M. MIKICIN, *Wspierać swoje dziecko*, Wydawnictwo Minerva, Warszawa 2000, s. 15.

²M. ŻEBROWSKA (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986, s. 665.

konfliktowy. Pojawia się na przykład silny dysonans między potrzebą samodzielności a ograniczeniami narzucanymi przez rodziców i przedłużającą się zależnością materialną. Już nie dziecko, ale jeszcze nie dorosły, zależny od rodziców.

Osiągnięciem, które wydaje się mieć znaczenie w procesie dorastania jest pojawienie się krytycyzmu myślenia. Rozwija się on dzięki wcześniej powstałej zdolności do decentracji i wielostronnego, wieloaspektowego patrzenia na rzeczywistość. Sposób widzenia przestaje być zdeterminowany aktualnie przyjętym punktem widzenia; wielość perspektyw, z jakich patrzy się na rzeczy, umożliwia dostrzeganie sprzeczności, to zaś stymuluje rozwój samodzielnego myślenia. Jednym z przejawów usamodzielnienia się jest autonomia moralna.

Drugi z podstawowych kierunków zmian dokonujących się w okresie dorastania (oprócz krytycyzmu myślenia) polega na systematyzacji operacji umysłowych, a w konsekwencji – na wzrastaniu integracji osobowości i doskonaleniu się tej integracji w wyniku nabierania przez nią charakteru hierarchicznego³.

Kolejny etap to wiek młodzieńczy, okres przejściowy od osiągnięcia dojrzałości biologicznej i psychicznej do uzyskania statusu człowieka dorosłego. Obejmuje więc w zasadzie ostatnie klasy szkoły średniej i lata studiów wyższych lub rozpoczęcie pracy zawodowej i zawarcie związku małżeńskiego.

Osiągnąwszy względnie pełną dojrzałość intelektualną młodzi ludzie dojrzejwią w tym okresie pod względem światopoglądowym⁴. Rozwijający się światopogląd wpływa na tożsamość. Roman Ingarden twierdzi, iż tożsamość nie jest żadną realną własnością. Jest najwyżej niezbędnym warunkiem posiadania przez podmiot jakichkolwiek własności. Stanowi więc pewien szczególny moment formy podmiotu. Podmiot istniejący w czasie zachowuje zatem swą tożsamość, czyli pozostaje sobą pod warunkiem, że:

- jest jeden,
- jedna rzecz jest dla niego konstytutywna – choć niekiedy trudno wykryć, co ją stanowi. Choć istniejemy inaczej niż przedmioty – to podobnie jak przedmioty możemy zachować swoją tożsamość, ponieważ:
- każdy z nas pozostanie w ciągu naszego życia jednym, niepowtarzalnym indywiduum,

³Z. WŁODARSKI, A. MATCZAK, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1992, s. 320.

⁴W. OKOŃ, *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999.

- każdy z nas pozostaje tym samym człowiekiem w pełni, jakościowo niezmiennej naturze.

Czym jest ta natura? Jest to pewna stała kwalifikacja, zupełnie niepowtarzalna i specyficzna, która określa każdego z nas jako człowieka – jako trwałą byt, wobec którego przeżycia są tylko uzewnętrznieniem⁵.

Zmiany w zakresie emocji, jakie występują w fazie dorastania, nie są związane jedynie ze zmieniającym się obrazem własnej osoby. Procesy neurohormonalne przekształcające organizm przyczyniają się do występowania zwiększonego pobudzenia emocjonalnego oraz do labilności (chwiejności) emocji. W związku z tym rodzi się pytanie: kiedy młodzież może poznać i awansować, kiedy jest ten właściwy moment? Jedną z odpowiedzi jest: tylko wtedy, kiedy jest w stanie nauczyć się coraz więcej.

Można tego dokonać organizując edukację otwartą na młodego człowieka. Jednym z wielu wyznaczników „dobrej” koncepcji edukacyjnej jest uznanie i akceptacja różnic pomiędzy uczniami. Rozumie się to jako akceptację wraz z tymi różnicami. Sprowadza się ona teoretycznie do orientacji na ucznia. Większość działań nauczycielskich tylko doraźnie służy dziecku. Bariery skuteczności edukacji jest dążenie przez nauczyciela do stanu równości, a przecież najważniejsze jest w procesie edukowania i oceniania uznanie „racji umysłu”. Stąd pogląd we współczesnej dydaktyce o uczeniu się „dla siebie samego”, nie zaś dla zaspokojenia potrzeb władz szkolnych. Wiąże się więc ono z koniecznością spojrzenia na ucznia przez pryzmat możliwości jego umysłu⁶.

Widoczne są w dalszym ciągu różnice socjoedukacyjne, zależne od miejsca zamieszkania gimnazjalisty w populacji Polski. Wówczas, jeśli dziecko mieszka na wsi, czy ten czynnik jest znaczący w edukacyjnych wyborach?

Zamieszkiwanie na wsi, jeżeli jest postrzegane jako zależność od miejsca lokalizacji, ocenia się dwukrotnie częściej negatywnie niż pozytywnie w porównaniu do miasta, jak można przeczytać w wielu opracowaniach, przy czym wielu autorów odmiennie szacuje te różnice. Lokalizacja utrudnia zdobycie wykształcenia. Młodzież jest świadoma ograniczeń edukacyjnych prowincji. Ma to przełożenie na ich konkretne możliwości, gdyż ujawniają się one tym bardziej, im wyższy jest poziom edukacji, do którego aspirują. Młodzi ludzie ze wsi bliskich administracyjnie ośrodkowi miejskiemu częściej zgadzają się z sugestią, że zależność od miejsca bytowania skutkuje negatywnie. Reagują, jakby nie bardzo lubili wieś, gdyż utrudnia ona edukację i edukacyjne wybory. Tym różnią się od swoich rówieśników z gmin

⁵R. INGARDEN, *Studia z teorii poznania*, PWN, Warszawa 1995.

⁶E. BILIŃSKA-SUCHANEK, L. PREUSS-KUCHTA, (red.), *Edukacyjne wątpliwości. Bil-dungszweifel*, Wyd. WSP, Słupsk, 1998, s. 207.

typowo miejskich. Ci drudzy są raczej umiarkowani w ocenach negatywnych wpływu miejsca w porównaniu z pierwszymi⁷ (por.: badania K. Zajdla 2009 rok).

W konsekwencji coraz mniej ludzi zdaje sobie sprawę, że życie i los danego człowieka nie zależy od jego subiektywnych przekonań, ale od obiektywnych faktów i uwarunkowań. Jeszcze bardziej zdumiewającym i niebezpiecznym zjawiskiem jest to, że w irracjonalizm i subiektywizm popadają ci, którzy powinni być specjalistami od trzeźwego myślenia i od respektowania prawdy o człowieku. Chodzi tu mianowicie o psychologów, pedagogów i innych wychowawców, a zatem o tych, którzy aspirują do bycia wzorcem i przewodnikiem dla młodzieży. Często do ich kompetencji zawodowej wkrada się myślenie życzeniowe, wprowadzone na poły z obserwacji potocznych, na poły z powierzchowności odczytywanych badań, co sprawia, iż myślenie to nabiera charakteru mitycznego.

Do najczęściej spotykanych mitów i ideologicznych ogólników w literaturze przedmiotu należą⁸:

- *mit o spontanicznym rozwoju i samorealizacji* – żyjemy w epoce, która coraz częściej bywa nazywana ponowoczesnością. Od przeszło pięćdziesięciu lat wielu pedagogów i psychologów podtrzymuje mityczne przekonanie, że wychowanek jest wewnętrznie harmonijny i bezkonfliktowy, a w związku z tym potrafi się rozwinąć bez wysiłku i dyscypliny, bez pomocy wychowawczej i bez pracy nad sobą. Takie poglądy głosił między innymi Russo;
- *mit o wychowaniu bez stresów* – mitem jest przekonanie, że bez doświadczenia bolesnych konsekwencji popełnianych błędów, można wyciągnąć wnioski i mobilizować się na tyle skutecznie, by modyfikować błędne postępowanie. Czasem nawet największy stres nie wystarczy, by ktoś przestał krzywdzić samego siebie;
- *mit o wychowaniu bez porażek* – to kolejny mit, który nie wytrzymuje konfrontacji z ewidentnymi faktami. Nikt z nas nie spotkał rodziców czy wychowawców, którzy mogliby powiedzieć, że w ich oddziaływaniach wychowawczych nigdy nie doznali najmniejszego nawet rozczarowania czy zawodu;

⁷K. GORLACH, Z. DRĄG, Z. SERUGA, *Młode pokolenie wsi III Rzeczypospolitej. Aspiracje życiowe w przeddzień integracji z Unią Europejską*, ISP, Warszawa 2003; K. ZAJDEL, *Společne konteksty wyborów edukacyjnych gimnazjalistów szkół wiejskich*, Adam Marszałek, Toruń 2009.

⁸C. S. BARTNIK, *Teologia kultury, Dzieła zebrane*, t. 6, wyd. „Standruk”, Lublin 1999, s. 44.

- *mit o neutralności światopoglądowej w wychowaniu* – neutralność światopoglądowa w wychowaniu musiałaby oznaczać, że dany wychowawca traktuje jako równie dobry absolutnie każdy rodzaj postępowania ze strony wychowanka. W wychowaniu neutralnym światopoglądowo uczciwość, pracowitość i odpowiedzialność musiałaby być tak samo traktowana jak np. cynizm, przestępczość i zachowania samobójcze. Wychowanek mógłby bowiem zawsze zadeklarować, że jego sposób postępowania jest zgodny z jego światopoglądem, a „neutralna” światopoglądowo szkoła musiałaby taką deklarację bezwzględnie respektować, nawet w obliczu zachowań złych;
- *mit o wolności, demokracji i tolerancji* – jako najwyższych wartościach w wychowaniu. Tymczasem wolność można przecież aż tak błędnie wykorzystywać, że się ją zupełnie straci. Demokratyczną większością głosu można podjąć złe decyzje, a absolutyzowana tolerancja oznacza ostatecznie zakaz odróżniania dobra od zła. Jeżeli miłość, prawda i odpowiedzialność nie są wartościami najwyższymi, to wolność, demokracja i tolerancja doprowadzą do samozniszczenia człowieka;
- *mit o subiektywizmie jako podstawie wychowania* – jest rzeczą oczywistą, że każdy z nas w specyficzny dla siebie sposób interpretuje oraz przeżywa siebie i świat.

Jest jednak rzeczą równie oczywistą, że im bardziej niedojrzały czy zaburzony jest dany człowiek, tym bardziej niedojrzałe i zaburzone są jego subiektywne przekonania i przeżycia. Ludzie dojrzały żyją w zasadzie w świecie obiektywnych faktów. Z tego względu jednym z celów wychowania jest uczenie wychowanków tego, by przyglądali się rzeczywistości i wyciągali logiczne wnioski. Podporządkowanie się wychowawców modnym obecnie mitom i naciskom ideologicznym prowadzi do niekiedy bolesnych konsekwencji dla ich wychowanków, może bowiem negatywnie kształtować decyzje edukacyjne.

Aspiracje i plany

Dane GUS mówią o tym, że około 40% młodzieży pragnęłaby uzyskać wykształcenie wyższe (moje badania mówią o 60 procentowej deklaratywności na wsi i 74 procentowej w mieście, 30% gimnazjalistów na wsi jeszcze nie wie, czy chce studiować czy nie), natomiast blisko 10% myśli o licencjacie. Zdecydowana większość preferuje miasto jako miejsce pracy. Ważny w tym kontekście staje się tak plan życia i działania, jak i aspiracje.

Plan życia to koncepcja życia, jaka jest preferowana, ale przy tym możliwa do realizacji. Jest pewną wizją przyszłego życia, skonstruowaną na pod-

stawie systemu wartości, uwzględniających pragnienia zweryfikowane przez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną. Plan życiowy w toku realizacji może ulec zmianom, ale może też zostać zaniechany, będzie to zależało od tego, kto ten plan tworzy, jakie wpływy odczuwał i czy może liczyć na wsparcie przy jego realizacji.

Badając dość sporą populację młodzieży gimnazjalnej w 2008 roku, której efekty można znaleźć w książce⁹ warto zwrócić uwagę na nie poruszane tam kwestie jak np. planowanie czy aspiracje.

Aspiracje są jednym z ważnych motywów ludzkiego działania. Odgrywają one istotną rolę w życiu młodych ludzi, którzy stoją przed problemem wyboru szkoły i zawodu. Zjawisku aspiracji poświęca się wiele uwagi w badaniach naukowych. Poznanie aspiracji młodzieży oraz mechanizmów ich funkcjonowania jest niezwykle przydatne w wychowaniu.

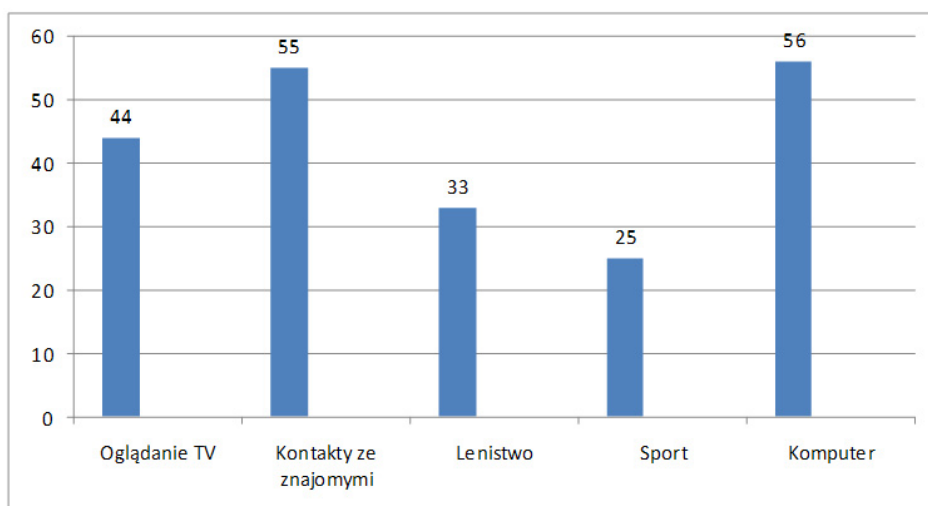
Planowanie przyszłości pełni ważną rolę w aktywności człowieka w ogóle, a młodzieży w szczególności. W okresie dorastania formują się jej aspiracje. Różnorodność uwarunkowań aspiracji sprawia, iż w obliczu zmian wielu warunków przeformułowaniu podlegają także i aspiracje. U młodzieży kończącej szkołę gimnazjalną występują aspiracje edukacyjne, stymulujące wybór kierunku kształcenia, w konsekwencji zawodu. W prowadzonych przeze mnie badaniach 53% zdecydowanie twierdzi, iż wykształcenie jest istotne w osiągnięciu sukcesu życiowego. Dotyczą one określonych warunków osiągnięcia sukcesu, związanych z nim czynności, skutecznej działalności zawodowej, osiąganych w pracy sukcesów. Młodzież obserwując dorosłych, rodziców, którzy swojej pracy być może nie lubią, pracują niechętnie, są niezadowoleni, praca wydaje im się trudniejsza niż jest w rzeczywistości, mogą odczuwać pewien dyskomfort w stosunku do konkretnego zawodu lub w ogóle do pracy. Jednak w praktyce wychowawczej kierowanie młodzieży zgodnie z ich aktualnie deklarowanymi zainteresowaniami napotyka liczne trudności. Jedną z nich jest fakt, że zainteresowania w wieku gimnazjalnym nie są trwałe i często się zmieniają. Szkoła niewiele zaś czyni (bez względu na powody), aby te zainteresowania rozbudzić, nadać im określony kierunek.

Wiele zainteresowań związanych jest z określonym wiekiem, wspólnych dla całej młodzieży czy pewnej jej grupy. Często zainteresowania nie dotyczą pojedynczych i prostych faktów, zdarzeń lub czynności, ale całych dziedzin życia, nauki czy sztuki. Mówi się na przykład o zainteresowaniach naukami humanistycznymi, przyrodniczymi, ścisłymi czy techniką. Sugeruje się, by wybrać zawód, kierunek kształcenia z uwzględnieniem tego rodzaju nastawień poznawczych. W obrębie zainteresowań kierunkowych stwierdza się

⁹K. ZAJDEL, *op. cit.*

nierazko dalsze zróżnicowanie, w którym wyrażają się bardziej szczegółowe preferencje danej osoby.

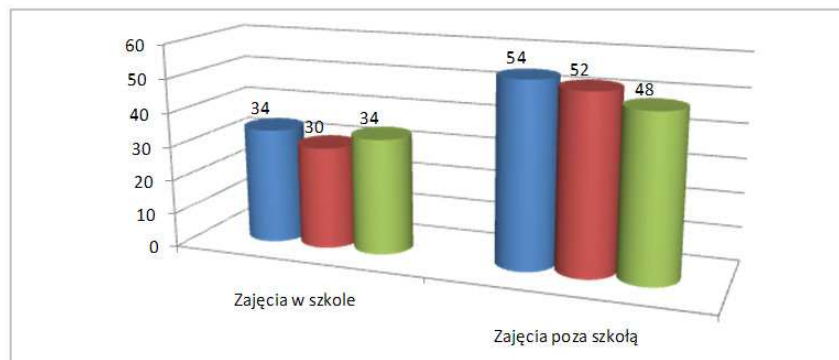
Jak zatem kształtują się zainteresowania u sporej grupy zbadanej przez mnie młodzieży?



Wykres 1. Deklarowane zainteresowania gimnazjalistów (rok 2007), dane procentowe.

Wśród najważniejszych i istotnych dla nich są kontakty ze znajomymi, spotkanie się w grupie, wspólne przebywanie z sobą – co jest dość zrozumiałe w tym przedziale wiekowym (koniec gimnazjum) – jak i gra na komputerze. Pojawia się pytanie: czy te zainteresowania przekładają się zatem na uczestnictwo w szkolnych kołach zainteresowań, gdzie uczniowie również przebywają w grupach, mają możliwość korzystania z pracowni komputerowej, rozwijania swoich zainteresowań i pasji? Popatrzmy zatem w jakiej skali uczestniczą w szkole i poza nią w ofercie dydaktycznej i związanej z zainteresowaniami.

Jeżeli zajęcia pozalekcyjne mają wpływ na określenie swojej drogi edukacyjnej i zawodowej, to warto pokusić się o pewne wnioski. Generalnie zajęcia poza szkołą cieszą się większym zainteresowaniem młodzieży aniżeli zajęcia oferowane w konkretnej placówce. Taka decyzja utrzymuje się od lat w różnych środowiskach i z reguły powodowana jest chęcią odmiany otoczenia oraz unikania sytuacji jawnej lub ukrytej kontroli i oceny przez pracujących w szkole nauczycieli. Wybór jednak tych zajęć zdaje się potwierdzać deklaracje o zainteresowaniach. Widać też, że zarówno rodzice, jak i inne osoby – w tym przypadku grupa – wpływa dość znacząco na



Wykres 2. Deklarowany udział w zajęciach nieobowiązkowych. Dane procentowe.

Legenda: **Słupek pierwszy** – własna decyzja; **Słupek drugi** – wpływ innych osób na decyzję; **Słupek trzeci** – wpływ rodziców na decyzję.

te zajęcia i ich wybór. Co może dziwić, poza szkołą więcej jest możliwości realizacji tego, co interesujące, inspirujące i wzbudzające zainteresowania.

Działania związane z zainteresowaniami są podejmowane chętniej niż inne, trwają dłużej, mniej nużą, okazują się bardziej efektywne w perspektywie czasowej. Można założyć, że osoba, która rozwija jakieś jedno, nawet bardzo wąskie zainteresowanie wzbogaca swoje doświadczenia poznawcze, może też prędzej osiągnąć sukcesy w określonej dziedzinie, lecz jednocześnie inne dziedziny życia stają się jej stosunkowo mało znane. Takie są jednak najczęściej subiektywne wybory młodych osób.

Dlatego korzystne z punktu widzenia szkoły, jak i rodziców jest rozwijanie zainteresowań wielostronnych. Niekiedy przybiera to wręcz postać groteskową, kiedy dziecko, nie mając czasu wolnego (dla własnej dyspozycji), realizuje różne formy aktywności wskazane przez rodziców: od kilku zajęć językowych zaczynając, na basenie i tenisie kończąc. Rozwijanie szerokich zainteresowań (ale bez nadmiaru) ważne jest szczególnie w okresie dorastania, ponieważ zapewnia harmonijny rozwój psychofizyczny i ułatwia naukę. Zbytne jednak przeciążenie zajęciami „wszechstronnie rozwijającymi” powoduje zmęczenie i niechęć do podejmowania jakichkolwiek wysiłków.

Jednakże aktywność pozalekcyjna gimnazjalisty ma również swój wymiar nieformalny, przejawiający się aktywnością w środowisku lokalnym, gdzie jest uczestnikiem zbiorowości społecznej typu celowego (stowarzyszenie) i spontanicznego (wspólnotowego), przyjmując za podstawę wyróżnienia rodzaj więzi łączących członków tych zbiorowości. Typ wspólnotowy, charakteryzujący nieformalny wymiar społecznego funkcjonowania młodzie-

ży gimnazjalnej determinuje zawiązywanie się grup o charakterze subkulturowym, w których adolescent znajduje cechy brakujące w zinstytucjonalizowanych formach aktywności pozalekcyjnej, co ma charakter dodatni, ale może mieć i ujemny dla rozwoju osobowościowego młodego człowieka. Ważne, aby były to takie działania, które nastawione są prospołecznie, jak np. wolontariat, chęć niesienia pomocy innym, rozwijanie siebie, a nie wyrażały buntu, niechęci i nie ujawniały się w negatywnych przejawach jak np. zachowanie szalikowców czy blockersów.

Wiek dorastania charakteryzuje się wzmożoną potrzebą społecznej przynależności i psychicznego porozumienia z innymi ludźmi we wspólnie realizowanej działalności. W tym okresie życia rozluźniają się więzi dorastających dzieci z rodzicami, a społeczne dążenia młodocianych kierują się ku rówieśnikom. Dorastający pragną coraz częściej nie tylko przygotowywać się do aktywnego życia, ale czynnie w tym życiu uczestniczyć¹⁰.

Aktywność pozalekcyjna młodzieży w szkole jest obecnie ograniczona do niezbędnego minimum, co spowodowane jest głównie trzema czynnikami: brakiem środków finansowych szkoły, małym zainteresowaniem ze strony uczniów, gdzie udział w zajęciach często prowadzonych przez nauczycieli przedmiotowych wywołuje niejednokrotnie uzasadnioną niechęć, gdyż zazwyczaj zachowania i treści lekcji (wynikające z realizowania obowiązku szkolnego) przenoszone są na zajęcia pozalekcyjne; brakiem możliwości techniczno-organizacyjnych, przejawiających się przeciążeniem budynków szkolnych z powodu np. nadmiernej ilości uczniów; zbyt wolną infrastrukturą multimedialną lub jej brakiem (pracownie komputerowe z nowoczesnym sprzętem i szybkim internetem).

Zakres utożsamiania się i siła aktywności w podejmowaniu działań w każdym obszarze działań i form są uzależnione od stopnia dojrzałości społecznej jednostki oraz od realizacji wizji jego świata i posiadanych środków, możliwości do włączania się w wymienione pola aktywności społecznej. W tym względzie na pierwszy plan wysuwają się działania, w których nastolatek może dysponować tylko własnymi możliwościami do osiągnięcia celu.

Podsumowanie

Z moich badań w pierwszych latach XXI wieku wynika, że decyzje edukacyjne zmieniane są częściej w kierunku wyboru szkół o niższych wymaganiach i krótszych cyklach kształcenia młodzieży niż odwrotnie. Takie dane rysują deklaracje samych zainteresowanych, bowiem innych danych o zmienności decyzji edukacyjnych nie ma nawet w szkołach, które z założenia na tym etapie pomagają w wyborach. Dyrektorzy szkół gimnazjalnych generalnie

¹⁰M. TYSZKA, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990 s. 18-28.

nie posiadają informacji o dalszych losach ich wychowanków. Zatem mogą z dużym prawdopodobieństwem mówić o związku między osiąganymi ocenami szkolnymi, aspiracjami odchodzącego ze szkoły gimnazjalisty i jego faktycznym wyborem drogi edukacyjnej.

Wybór szkoły jest wszak ważnym spoiwem w drodze ku dorosłości. Powinien być świadomy, a przy tym wzmocniony naturalnym wsparciem rodziny, zgodny z ogólnymi wartościami prezentowanymi przez szkołę i ważną dla siebie grupę. Jeżeli jakiś czynnik jest zaburzony, to wówczas te wybory mogą być obciążone pewną niedoskonałością i stratą, powodującą różne komplikacje w dorosłym życiu. Błędnie podjęte na tym etapie decyzje można wprawdzie zniwelować, ale kosztuje to sporo czasu i skutkować może zniechęceniem lub dłuższą drogą edukacyjną.

W tym miejscu warto też zaznaczyć, iż rodzice w dużej części stają się bardzo ostrożni w doradztwie wyboru szkół czy zawodu, mając świadomość słabego rozeznania w możliwościach tak odpowiednich szkół dla ich dziecka, jak i często uświadamianej w tym momencie niewiedzy o faktycznym jego potencjale intelektualnym swego dziecka. Podnoszony w pedagogice prawie od pół wieku problem doradztwa zawodowego i prowadzenia preorientacji nadal jest w sferze postulatów i życzeń. Młodzież zaś, szczególnie z małych ośrodków, obawia się stawać w konkurencji z rówieśnikami ze szkół w ich ocenie prestiżowych.

Znaczącym powodem „prestiżowych” wyborów edukacyjnych jest jednak uczestnictwo w konkursach organizowanych przez szkołę, jak i uczestnictwo w tych konkursach. Ten aspekt jest niedoceniony w równym stopniu przez nauczycieli i rodziców.

Krzysztof Zajdel

**UNDERVALUED FACTORS INFLUENCING EDUCATION AND LIFE
DECISIONS OF PRESENT DAY MIDDLE SCHOOLERS**

Abstract

The paper is an attempt at answering the question of what are the possible education paths and possibilities of their realization in countryside middle schools; who supports the adolescent; how the future is planned along with the conditions necessary to succeed. A rarely discussed issue of extraschool activities, realized mainly out of school, is also touched upon, as is the influence of such activities on undertaken decisions. Informal activities in the local community of the middle schooler, which influence some of his/her decisions as well as formal and informal relations, appear important. The choice of a school is, after all, a significant bond on the path to adulthood, hence it should be conscious and supported by the family, who are not always able to properly advise the young person.

Elżbieta Siarkiewicz*

O UCZNIOWSKIM DOŚWIADCZANIU WSPARCIA W NOWYCH OBSZARACH PORADNICTWA

Rodzina, której zazwyczaj przypisywana była rola wprowadzania młodego człowieka w życie społeczne, rola wspierania go w sytuacjach trudnych czy kryzysowych, współcześnie postrzegana jest jako bezradna wobec niejasnej, niezrozumiałej teraźniejszości i nieprzewidywalnej przyszłości. W rodzinie, w której – z różnych powodów – coraz mniej czasu na szczerą rozmowę i wyrozumiałość dla niepowodzeń jej członków, brakuje atmosfery wsparcia i akceptacji. Nic dziwnego, że dużą popularnością cieszą się propozycje takich działań społecznych spełniających funkcje, które były przynależne właśnie rodzinie lub bliskim, przyjaciołom, znajomym. Powstają różnorodne kluby wsparcia (dla uczniów zdolnych, dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi, dla uczniów z rodzin patologicznych, dla. . .). Dużą popularnością cieszą się fora społecznościowe (dla tych, co w depresji, dla tych, co zdają maturę, dla tych, co mają zamiar założyć rodzinę, dla tych, co spodziewają się dziecka, dla. . .). Niebawymy zbyt mają poradniki, poradnicza prasa czy filmy. Zakłady pracy oferują spotkania integracyjne (także dla rodzin), coaching, outplacement, leasing pracowniczy, mentoring; wszystko po to, by wspomóc, mobilizować i angażować swoich pracowników¹. Tworzone są więc różnorodne, coraz bliższe ludziom poradnicze, intencjonalne praktyki. Praktyki, które w założeniach mają niesienie pomocy tym, którzy w danym momencie jej potrzebują lub zapewne niebawem będą potrzebowali. Pojawiają się jednak i takie obszary ludzkiej aktywności, które nie zakładają poradniczych

*Elżbieta Siarkiewicz – dr, pedagog, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Poradnictwa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Bada procesy poradnicze usytuowane w instytucjach oraz te mieszczące się w obszarze codzienności. Sięga do możliwości, jakie dają badania terenowe, etnografia, etnometodologia, socjologia wizualna, analiza konwersacji. Najważniejsze publikacje: *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola* (2000), redakcja: *Niejednoznaczność poradnictwa* (2004), współredakcja z B. Wojtasik *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje* (2008), *Przestąpię obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje* (2010). W pracy dydaktycznej przygotowuje studentów do zawodu pedagoga, doradcy edukacyjno-zawodowego, pracownika socjalnego.

¹A. KARGUŁOWA, *Poradnictwo. Kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa 2009, s. 9.

działań, a one i tak się tam pojawiają: przy okazji, mimochodem, w międzyczasie². To dwa takie obszary nieformalnych, często incydentalnych poradniczych działań, jakie spróbuję opisać. To obszary, w których młodzi ludzie, uczniowie znaleźli miejsce na uzyskanie porady, wsparcia: internetowy portal Nasza Klasa i uczniowskie blogi³. W tym opisie skoncentruję się wyłącznie na ukazaniu, analizie i interpretacji poradniczych zdarzeń do których dochodzi w tej wirtualnej przestrzeni.

1. Doświadczenie praktyki poradnictwa kultury postfiguratywnej. Nasza Klasa

Pewnym wytworzonym przez media zakamarkiem (wirtualnym) uruchamiającym w codzienności „usługi poradnicze”, zapewne niespodziewanie dla twórców i samych użytkowników, stał się bijący rekordy popularności (ponad sześć milionów zapisanych osób) internetowy portal Nasza Klasa. Jego użytkownicy mówią: „**Dzień zaczynam i kończę** od zajrzenia na stronę”; „**W pracy**, sprawdzając pocztę, zawsze zaglądam co słychać w Naszej Klasie”; „U mnie w czasie pracy **wszyscy** „chodzą” do Naszej Klasy”; „**W każdej wolnej** chwili zaglądam co słychać u znajomych” (wypowiedzi słuchaczy programu trzeciego polskiego radia, audycja Kuby Strzyczkowskiego „Za, a nawet przeciw”; wyróżnienie – E. S.). Takie wypowiedzi świadczą o „wejściu” portalu w codzienne życie jego uczestników. Wskazują, iż dla wielu osób stał się on nieoczekiwanym „towarzyszem” wydarzeń codziennych, a nawet zbiorową, wspólnie podzielaną praktyką. Wytworzył wiele spontanicznych, codziennych zwyczajów, umożliwił pojawienie się nowych procedur i nowego porządku (przyp.: *dzień zaczynam i kończę...*; *zaczynam od...*). Niekiedy przyjął wręcz rytualny charakter. Z pewnością te nowe codzienne zwyczaje staną się w niedługim czasie obszarem zainteresowań etnometodologów.

Jednak Nasza Klasa to nie tylko obszar spotkań po latach (pierwotne założenie twórców) czy miejsce gromadzenia na własny użytek „zbiorowiska innych”. Portal ten to nie tylko „zawartość odcedzona z pamięci byłych spotkań, wymiany słów i dóbr, wspólnych przedsięwzięć, starć i niesnasek”⁴. Zauważyłam, że portal ten to jednocześnie obszar dziejących się równolegle poradniczych rozmów i działań. Działań niezałożonych, niezaplanowa-

²E. SIARKIEWICZ, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2009.

³Por. opis spojrzenia na wirtualny świat, na jego możliwości i ograniczenia, dokonywanego z pozycji pedagoga, znajdujący się w publikacji Bogusława Śliwerskiego *Pedagog w blogosferze*, Impuls, Kraków 2009. Autor proponuje nam nie tylko opis dokonywanych obserwacji, ale i swojego doświadczenia oraz własnych analiz i własnych refleksji.

⁴Z. BAUMAN, *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996, s. 196-203.

nych, pojawiających się niespodziewanie i mimochodem. Nasza Klasa to jeden z przykładów na to, że przestrzeń fizyczna nie musi pokrywać się z przestrzenią społeczną, a stopień poznawczego oswojenia nie jest z reguły współmierny do bliskości fizycznej. To wspólnota tworzona w odosobnieniu pozwala na pojawienie się warunków do bycia „z”, warunków do uzyskania bliskości. Tej bliskości, którą zazwyczaj uznajemy za czynnik niezbędny a nawet najistotniejszy w sytuacji poradniczej⁵.

Na forach różnych szkół udostępnionych przez twórców Naszej Klasy, w toczących się tam rozmowach przeczytałam: „A pamiętacie matematyka P?” (Tomek, były uczeń technikum, 32 lata, godz. 21.23); „Mistrzuniu!!!” (Jan, były uczeń, 34 lata, godz. 21.23); „No nieźle nam dał w kość! Ileż ja razy wylatywałem z klasy za złe odpowiedzi” (Bogdan, były uczeń, 32 lata, godz. 21.25); „Ale uczył doskonale. Szacuneczek dla profesora” (Jan, były uczeń, 34 lata, godz. 21.26); „A ja chyba nie z klasy wylecę przez niego, a ze szkoły. Uwziął się na mnie i nie odpuszcza” (Kasia, uczennica II klasy, obecnie liceum profilowane, godz. 21.28); „Pamiętam, że dziewczyny miały u niego zawsze gorzej” (Jan, godz. 21.30); „Ja też miałam nieźle kłopoty, ale w końcu mi 3 postawił, próbowałaś z nim uczciwie porozmawiać” (Ania, była uczennica, 33 lata, godz. 21.32); „Za nic nie mogę się z nim dogadać, do pracy do klubu nocnego mnie wysyła, oblech jeden” (Kasia, godz. 21.31); „U niego ubiór zakonniczy obowiązywał” (Jan, godz. 21.33); „Nie daj się przyłapać, weź dodatkowe lekcje i rób zadania do przodu” (Ania, godz. 21.33); „Guzik pomoże, wiecie że jak się uprze... , pamiętacie jak Jolka przez niego wyleciała, a przecież dobra była z matmy i starała się” (Tomek, godz. 21.35); „To co, mam odpuścić i zmienić szkołę” (Kasia, godz. 21.37); „Fakt, jak się uweźmie, to nic nie zrobisz” (Jan, godz. 21.40); „Wyrywankami do tablicy mnie wykańcza” (Kasia, godz. 21.41); „Do dziś pamiętam jego: Jedliński, nie śpij! kreda, głowa i do tablicy marsz!!! Ale matematyki to nauczyl” (Tomek, godz. 21.43); „U niego uczyć się trzeba i żadne symulanki nie przejdą” (Ania, godz. 21.44).

W toczące się na forum NK wspomnienia byłych uczniów jednego z techników (obecnie liceum profilowane) „weszła” Kasia, uczennica aktualnie doświadczająca problemów z nauczycielem matematyki (tak owe problemy zidentyfikowała: „przez niego wylecę ze szkoły”). I tak w ramach tego, co bywa nazywane medialnym zgiełkiem, we „wspominkowym” szlaku komunikacyjnym uczestników forum, w międzyczasie, uruchomiło się poradnicze

⁵Zagadnienie poradnictwa obecnego w wirtualnym świecie internetu, poradnictwa za pośrednictwem analizuje i opisuje w swoich publikacjach Daria Zielińska-Pękał; patrz: *Od realis do symulakrum. Historia pewnego zniewolenia*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2008, nr 3.

działanie. Uruchomili się doradcy (czterooosobowa grupa). Doradcy, eksperci i informatorzy – ci, którzy podzielili się własnym doświadczeniem, dokonali wstępnej diagnozy („dziewczyny miały u niego zawsze gorzej”; a rada dotycząca „właściwego” sposobu ubierania się pojawiła się po wyznaniu dziewczyny, że wysyłana jest do klubu nocnego), udzielili również konkretnych rad („Weź dodatkowe lekcje i rób zadania do przodu”; „Guzik pomoże”);. Można dostrzec doradców konsultantów – którzy podjęli dialog („A próbowałaś z nim uczciwie porozmawiać”). Pojawili się także doradcy przyjmujący pozycję liberalną – słuchający, naświetlający pole problemu, ukazujący kontekst problemów uczennicy (nauczyciel dobrze uczy, wymaga, nie akceptuje „nicnierobienia”, może warto uczciwie). W radach byłych uczniów pojawiło się odwołanie do tego, co Pierre Bourdieu nazywa praktykami symbolicznymi i wiąże je z systemem mityczno-rytualnym. Z systemem, który umożliwia wzajemną sieć relacji opartą na prostym, społecznie podzielanym kodowaniem⁶. W tych radach pojawiły się również refleksje wynikające ze zmysłu praktycznego, opartego na praktycznej logice, na obiektywnych uzgodnieniach, którymi posługujemy się w codziennych działaniach, w konstruowanych, codziennych sądach o innych. Uczennicy przekazano informację o obowiązującym skromnym wyglądzie (ubiór zakonnicy), o tym, że należy włożyć wysiłek w naukę i wreszcie o tym, że nie na wszystko może mieć wpływ. Nie znam efektu tego swoistego, toczącego się nie w przestrzeni poradni, a przestrzeni wirtualnej – poradniczego działania. Tego efektu nie znają też pojawieni się mimochodem doradcy. To „złapany” na forum NK, w biegu wspomnień szkolnych „pakiet” porad jako możliwy do przyjęcia towar, jako niezobowiązująca usługa, ofiarowany temu (tej), który swoim żalem wywołał chęć udzielenia pomocy, wsparcia.

Inny przykład.

„Nie mogę znieść tej szkoły, tu jakieś ześwirowanie panuje” (uczennica liceum, 16 lat, godz. 22.33); „Przeżyj to, a potem zapomnij, wiem, że to jedyny sposób” (były uczeń tego samego liceum, 36 lat, godz. 22.37); „Spróbuj przeżyć te jeszcze dwa lata” (ta sama uczennica, godz. 22.45); „Łatwo ci nie będzie, ale dasz radę, jak każdy” (ten sam były uczeń, godz. 22.47); „Nie będzie tak źle, później będziesz się z tego śmiała i tak będziesz miała miłe wspomnienia” (inny były uczeń tego liceum, lat 49, godz. 22.48); „Miło, że napisaliście” (uczennica, godz. 22.53). Wypowiedziana przez uczennicę opinia (nie prośba o pomoc) wywołała chęć porady, chęć poradniczego działania. Można sądzić, iż rada ta została (może z niedowierzaniem?) zaakceptowana. Pierwszego radzącego za chwilę wsparł inny radzący, wzmacniając

⁶P. BOURDIEU, *Zmysł praktyczny*, Wyd. UJ, Kraków 2008, s. 16.

i uwiarygodniając tym samym treść rady pierwszej. To, że obaj doradzający byli uczniami tej samej szkoły czyni z nich „swoistych” ekspertów, których opinie można uznać za ważne. To być może przykład na to, jak „obcy” staje się „tutejszym”, umiejscowionym w eksterytorialnej kwaterze, na „ziemi niczyjej”, jaką stała się symboliczna „portalowa” szkoła.

Tak – być może niespodziewanie dla obu stron – pojawił się doradca i osoba radząca się, tak powstała sytuacja poradnicza, a być może, przywołując koncepcję P. Bourdieu, tylko jej iluzja, którą wytworzyła codzienność lub odwrotnie – powstała jako moc przeistaczania „relacji brutalnej siły w trwałe relacje mocy symbolicznej”. Być może ta wirtualna poradnicza rozmowa to przykład na słuszność postrzegania komunikacji jako formy wymiany daru „dawać - otrzymywać - zwracać”⁷ lub czynnika ekonomicznego, jak stanowi geneza zachowań prospołecznych i teoria wymiany społecznej („Miło że napisaliście”).

Przedstawione tu poradnicze działania ukryte w internetowych forach są dosyć typowe dla tych pojawiających się na portalu Nasza Klasa (analizowałam 16 takich dialogów). Owa praktyka poradnicza przybiera zazwyczaj kształt poradnictwa szkolnego (odwołującego się do problemów doświadczanych i przeżywanych w życiu oraz w kontekście życia szkoły), jest wywołana przez młodzież uczącą się, zaś doradcami stają się byli uczniowie – starsze pokolenie, mające za sobą podobne trudności doświadczane w podobnym obszarze (ta sama szkoła, ci sami nauczyciele, podobne schematy działania). Można uznać (odwołując się do publikacji Margaret Mead), iż jest to przykład poradnictwa postfiguratywnego⁸, poradnictwa, w którym starsze pokolenie przekazuje swoje doświadczenie, swoją wiedzę, sztukę dokonywania wyborów, umiejętność rozwiązywania problemów pokoleniu młodszemu, mniej doświadczonemu. W społeczeństwach postfiguratywnych zmiany zachodzą wolno i są trudne do zauważenia. Przeszłość dorosłych jest przyszłością młodych. Analizowane przykłady poradnictwa uruchamianego na forum NK wskazują iż mimo upływu 15-20 lat (pomiędzy doradcami i radzącymi się) uczniowie tych samych szkół, uczeni przez tych samych nauczycieli doświadczają podobnych problemów, a wiedza tych starszych zdaje się być przydatna dla tych, którzy w ten szkolny świat dopiero weszli („Dasz radę, jak każdy”; „[...] później będziesz się z tego śmiała”; „[...] nic nie zrobisz”; „U niego zawsze...”). Ukazana tu ciągłość pewnych doświadczeń pozwala

⁷Por.: I. WINKIN, *Antropologia komunikacji. Od teorii do badań terenowych*, Wyd. UW, Warszawa 2007, s. 206-207.

⁸Porównaj przykład dyskursu (mało)krytycznego z perspektywy studium dystansu międzypokoleniowego opisanego przez Alicję Kargulową w publikacji *Teoria i praktyka poradnictwa. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2004, s. 144-156.

starszemu pokoleniu, pokoleniu o większej dojrzałości na przyjęcie postawy edukatora, doradcy, mistrza wykorzystującego swoją praktykę i swoją wizję doświadczonej praktyki. Mówiąc językiem Pierra Bourdieu – dokonujące się przejście starszych uczniów od schematu praktycznego do schematu teoretycznego (ułatwiającego oferowanie rad) można potraktować (w ich ocenie) jako nabycie kompetencji do tworzenia projektu, planu czy metody działania gotowej do oferowania pokoleniu młodszemu. Znajduje potwierdzenie to, że:

Ta praktyczna logika – w podwójnym sensie tego zwrotu – organizuje wszystkie myśli, postrzeżenia i działania za pomocą kilku zasad generatywnych ściśle ze sobą powiązanych i tworzących praktycznie zintegrowaną całość; jest to możliwe tylko dlatego, że jej ekonomia, opierająca się na zasadzie oszczędności logicznej, zakłada poświęcenie ścisłości na rzecz korzyści płynącej z prostoty i ogólności [...]. Praktyki zaś mogą spełniać swoje funkcje praktyczne tylko pod warunkiem uruchomienia, w sensie praktycznym, zasad nie tylko spójnych – czyli zdolnych powoływać wewnętrzne spójne i przystające do obiektywnych warunków – lecz i praktycznych, co oznacza tu, że są one wygodne, a więc łatwo je prowadzić i manipulować nimi, jako że stosują się do ubogiej i oszczędnej logiki.⁹

Przyglądając się momentom, w którym na forum pojawia się „zawołanie” o poradę, gdy zjawia się post inicjujący nieformalne poradnicze działanie, zwraca uwagę fakt, iż dochodzi do niego w trakcie dialogów prowadzonych przez starsze pokolenie uczniów danej szkoły. Może to sugerować intencjonalne działanie młodych uczniów „zgłaszających” się po pomoc do tych mających podobne szkolne doświadczenie za sobą.

2. Kofiguracja w poradniczej praktyce. Uczniowskie blogi.

W podobny sposób uruchamiają się rozmowy poradnicze na indywidualnie tworzonych przez młodzież blogach. Takie blogi są niebywale popularne szczególnie wśród uczniów szkół gimnazjalnych i pogimnazjalnych. Młodzi ludzie tworzą własne wirtualne zakamarki. Umieszczają w nich swoje zdjęcia, wiersze, zapiski z codzienności, opisy własnych rozterek. Zwierają się, często anonimowym czytelnikom z osobistych doświadczeń, kłopotów. Gdy wpis autora blogu świadcząc o zaistnieniu bolesnych problemów czy sytuacji szczególnie trudnej bywa, że wywołuje on u jego czytelników chęć pomocy i niesienie wsparcia (wpis). „I znów załamka. Trzymaj mocno” (Marzena); „No co ty, znowu?” (Bartek); „Delikatnaś ostatnio” (Miłosz); „Też byś wymiękł, starzy, szkoła, wszędzie kaszana” (Marzena); „Ja nie wymiękam, ja dystansuję” (Miłosz); „To powiedz jej jak to robić, ja też próbowałam na

⁹P. BOURDIEU, *op. cit.*, s. 17.

dystans, ale jak dowala na całego to stykam i skrzy aż parzy” (Jagienka); „Sama musi znaleźć. Siłownia, pies” (Bartek); „Powiedz jeszcze że czekolada i lody - a potem bulimia – co?” (Jagienka); „A co Tobie pomaga?” (Bartek); „To pogadaliście sobie” (Marzena); „No co Ty, to dla Ciebie, że jesteśmy” (Miłosz); „Buziole” (Jagienka).

W tym dialogu, toczonym pomiędzy rówieśnikami, odnajdziemy wiele form poradniczych działań znanych z poradniczej literatury, z metodycznych wskazań dla pracy doradców: wsparcie, poszukiwanie rozwiązań, wysłuchanie, bycie „z”. Można dostrzec i próbę diagnozy i empatię, zrozumienie, akceptację. Można odnaleźć elementy typowe dla pracy doradcy – konsultanta, doradcy preferującego dialogową koncepcję poradnictwa. Pojawiło się także niedowierzanie, krytyka, ironia - mające ocenę zachowań utrudniających konwencjonalne działanie poradnicze, jednak często obecne (ostro krytykowane) w pracy doradców profesjonalnych.

Inny przykład: „Tyle dla niego zrobiłam a on rwie moją koleżankę, mam ochotę wyć, nie mogę znaleźć sobie miejsca”. Toczą się niekończące się poradnicze wpisy („Nie daj się; też tak cierpiałam, a teraz już niewiele z tego pamiętam, naciągnij uszy na makaron i śmieję się”; „Masz rację, to świństwo co cię spotkało, ale pamiętaj że jeszcze wiele takich przed nami wszystkimi, więc złap luz”; „Co ty, nie przejmuj się – gazeta na twarz świata i jazda”).

W tych wypowiedziach można dostrzec klasyczne porady typowe dla poradnictwa dyrektywnego, dostarczającego zaleceń, jednoznacznych wskazówek, krótkich rad. Porady wynikające z przekonania doradców-rówieśników, że taki sposób postępowania jest słuszny. Wypowiedzi doradcze, które pojawiły się na tym blogu, nie spełniają „poradniczego rytuału” znanego z instytucjonalnej pracy doradców, mają charakter bardzo zróżnicowany, ale nie diagnozują zniecierpliwienia żadnej ze stron, a być może uruchamiają bądź odkrywają „doradcze osobowości”¹⁰.

Analiza poradniczych praktyk uruchamianych na blogach wskazuje, iż mają one charakter typowy dla działań obecnych w kulturach kofiguratywnych. Pomocy i wsparcia udzielają rówieśnicy. To oni (przeżywający podobne trudności), i ich doświadczenie stają się naturalną postawą poradniczej kompetencji, czyniąc autora porady osobą godną zaufania, a poradę godną przyjęcia. Margaret Mead pisze: „Kultury kofiguratywne opierają się na takim doświadczeniu młodych pokoleń, które nie mają odpowiednika

¹⁰Porównaj „sytuacyjne osobowości” opisane przez E. Goffmana (2006), odnoszone do osób, w których zasięgu leżą wyjątkowe umiejętności adekwatnego wchodzenia w rolę niezbędną w danej sytuacji bądź reguły dotyczące stopnia zaangażowania w różne sytuacje (autozaangażowanie, oddalenie, zaangażowanie utajone); Goffman 2008.

w doświadczeniu rodziców, dziadków i innych starszych osób z bezpośredniego otoczenia”¹¹. Dialogi te sugerować mogą, iż młodzi ludzie sami odnaleźli style zachowań bazując na swoich osobistych doświadczeniach i przekazują je swoim rówieśnikom.

Nie bez znaczenia dla pojawiających się codziennych poradniczych praktyk jest upowszechniony nowy sposób komunikowania się wśród młodzieży, niekoniecznie oswojony przez starsze pokolenie. To ten środek (internet) jest zapewne źródłem szczególnego doświadczenia, które młodym jest bliskie i pomaga w nawiązaniu natychmiastowego kontaktu, mogącego stać się poradniczym działaniem. Kontakt nawiązanego z rówieśnikami. Margaret Mead w takim kontekście mówi o pionierach, dla których dotychczasowe sposoby komunikowania się, pomagania i doświadczania pomocy stały się niewystarczające, co sprawiło poszukiwanie nowych obszarów szukania wsparcia – tutaj – wirtualnego świata.

Z kolei fora tematyczne skupiają ludzi mających podobne problemy, doświadczających podobnych trudności (melancholia, depresja, problemy z rodzicami, oczekiwanie na narodziny dziecka). Tu tworzą się społeczności tych, którzy mają problemy i tych, którzy chcą pomóc. Tak powstają szczególne grupy wsparcia koncentrujące z jednej strony osoby w podobnej, trudnej sytuacji, które chcą dzielić się swoimi doświadczeniami, z drugiej strony tych, którzy wiedzą, jak pomóc (bo już z takim problemem się uporali) oraz specjalistów-doradców (psychologów, terapeutów, pedagogów, lekarzy). Tak tworzy się wirtualne *realis* jako alternatywna rzeczywistość do świata realnego. Tak tworzy się (mówiąc językiem Jeana Baudrillarda) kopia poradnictwa bez rzeczywistego oryginału – swoiste *simulacrum*, taka alternatywna rzeczywistość poradnicza. Daria Zielińska-Pękał mówi tu o poradnictwie zapośredniczonym, poradnictwie ukrytym, niewerbalizowanym, „wpisanym” w określone media. Analizując różne typy doradców internetowych wyodrębniła: „stuprocentowego eksperta”, „starszego brata” i „przygodnego włóczykija”. Analizując osoby radzące się, zwróciła uwagę na pewne różnice w stopniu zaangażowania w „internetowy proces doradczy”. Autorka wyodrębniła „stuprocentowego internautę”, „wirtualnego rozbitka”, „racjonalnego użytkownika” oraz „błędną owcę”. Jej analiza ukazuje, jak bardzo różnorodny może być świat praktyki poradniczej dziejącej się w wirtualnej przestrzeni. Jak w różny sposób poszukiwana jest pomoc i jak zróżnicowana jest jej oferta¹².

¹¹M. MEAD, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000, s. 64.

¹²D. ZIELIŃSKA-PĘKAŁ, *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2009.

3. Oswojony obszar dla poradniczych praktyk?

Czy zatem przestrzeń wirtualna, obok przestrzeni medialnej (TV, radio, prasa) stała się kolejnym oswojonym obszarem dla porad jednorazowych, cyklicznych, stałych? Pewnie tak. To niespodziewany świat dla porad, które bywają uruchomione przez internetową, wirtualną grupę wsparcia. Świat porad dla osób, które połączyło, aktualne lub przeszłe, wspólne, zidentyfikowane jako trudne – doświadczenie. Porad, budowanych na kulturowej nieufności do obcego, toczących się w czasie opisywanych przez Martina Bubera niby-spotkań. Niby-spotkania w niby-przestrzeniach zdominowały, zdaniem autora, codzienność, pojawiły się wszędzie tam, gdzie obcych jest tak dużo, że trudno ich oswoić. Pojawiły się tam, gdzie wydaje się bezpiecznie, gdzie łatwo o dostęp, gdzie łatwo wejść w sytuację społeczną (w tym wypadku poradniczą), ale też można bez negatywnych konsekwencji, bezpiecznie z niej wyjść, zerwać ją i wrócić do innej niby-przestrzeni na inne niby-spotkanie.

Alicja Kargulowa, opisując sytuacje poradnicze zapośredniczone zwraca uwagę, iż nie charakteryzują się one takimi samymi cechami jak poradnictwo bezpośrednie, choć niektóre z nich są wspólne. Analizując te różnice, autorka wskazuje m.in. na to, że:

- nawiązanie sytuacji poradniczej odbywa się wyłącznie na poziomie werbalnym, komunikacja jest więc znacznie zubożona o czynniki pozawerbalne i kontekstualne, co utrudnia poznanie rzeczywistych motywów wchodzenia w rolę doradcy i radzącego się;
- konwersacja, przekazywanie treści porad odbywa się z pewnym odroczeniem, jednak odroczenie to nie zawsze musi mieć negatywne konotacje. Może wręcz „wymuszać” własną mobilizację, być szansą na pojawienia się własnych refleksji czy mechanizmów „samopomocowych”, samodzielnego szukania wyjścia z sytuacji trudnej;
- doradca jest niejako zmuszony do posługiwania się komunikacją werbalną znacznie uproszczoną, nie ma możliwości bezpośredniego i natychmiastowego weryfikowania udzielanych porad, często oferuje poradnictwo dyrektywne, które nie zawsze jest tym, którego oczekuje osoba radząca się;
- radzący się może wielokrotnie wracać do otrzymanych porad, widzieć własne pytania i wątpliwości, oraz drogę, jaką przebył od pojawienia się problemu, czytając powtórnie, często wielokrotnie „poradnicze wpisy”.

Dla wielu są to niecodzienne praktyki poradnicze, jednak dla wielu z nas, już usytuowane w codziennym świecie. Niecodzienni doradcy w codzienności udzielający porad i wsparcia. Działający nieformalnie, bywa, że anonimowo, z ukrycie (zdarza się, że tak dzieje na blogach); bywa, że dając własne nazwisko i swój wizerunek (jak na NK). To obszar wirtualnego „bycia” dostępny dla wielu różnych osób, dla różnej publiczności, ale te dwie wirtualne szczeliny ukazane w tym tekście chętnie „okupowane” bywają właśnie przez młodzież. Pojawiający się w nich doradcy są na „wezwanie”, dla nich, będący tu i teraz, gdy wołają, gdy pytają.

Elżbieta Siarkiewicz

ON STUDENTS' EXPERIENCE OF SUPPORT IN NEW COUNSELING AREAS

Abstract

The family, traditionally ascribed the task of introducing young people into social life, supporting them in difficult or crisis situations, is presently perceived as helpless in relation to unclear, incomprehensible present and unpredictable future. In the article, the author shows some new areas in which youngsters seek help and support. Community websites and students' blogs are presented as the space in which counseling practice is initiated and realized. It is informal, incidental, often anonymous, noncommittal and available to young people at their "beck and call".

Marcin Szumigraj*

DYFUZJA WIEDZY AKADEMICKIEJ W PRAKTYCE ZAWODOWEJ. ZAŁOŻENIA BADAŃ

Czy wiedza, którą poznają studenci ma jakieś znaczenie w ich obecnej lub przyszłej pracy zawodowej? Do zastanawiania się nad postawionym pytaniem skłoniły mnie rozmowy ze studentami studiów niestacjonarnych i podyplomowych, którzy zawodowo pracują w instytucjach pomocy społecznej. Przedmiotem prowadzonych dyskusji były modele i idee pomocy społecznej. Zaskoczeniem było dla mnie to, że studenci z miejsca odrzucali „pewne rozwiązania” pracy z podopiecznymi jako „nierealne” i „niemożliwe” do zastosowania. Co więcej, negatywne opinie dotyczyły również zwiększenia udziału w pracy z klientami pomocy społecznej, przewidzianych przez prawo, „świadczeń niematerialnych” takich jak: interwencja kryzysowa, praca socjalna i poradnictwo. To doświadczenie rozdźwięku pomiędzy prezentowanymi w dyskursie akademickim ideami a brakiem ich obecności w praktyce zawodowej studentów wydaje mi niezwykle interesującym badawczo obszarem. Pytanie, jakie stawiam, jest w zasadzie pytaniem o treść przekazu oferowanego studentom, a dokładniej pytaniem o zbiór prezentowanych idei odnoszących się do przyszłej (lub obecnie wykonywanej) profesji. Co dzieje się z treściami, które w trakcie nauki akademickiej poznają studenci. Szczególnie interesuje mnie, co studenci robią z wiedzą, która stanowi podstawy wykonywania ich profesji? Na ile ukazywane idee są wykorzystywane w praktyce zawodowej? Wreszcie interesuje mnie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy i jak zmienia się postawa studentów wobec wykonywanych obowiązków zawodowych? Niniejszy tekst systematyzuje założenia umożliwiające dalsze empiryczne eksploracje tego zjawiska.

1. Uniwersytecki przekaz wiedzy jako dyfuzja

Zdaniem Edwarda Hajduka edukacja studentów może być rozpatrywana jako wprowadzanie w określoną dziedzinę kultury oraz przygotowanie do pełnienia roli zawodowej. W pierwszym przypadku dominuje poznawanie

***Marcin Szumigraj** – dr nauk humanistycznych, pedagog, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Członek Zarządu Zielonogórskiego Oddziału Towarzystwa Rozwoju Rodziny i Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP. Autor publikacji z zakresu poradownictwa i poradnictwa kariery.

teorii naukowej, rozumienie poszczególnych symboli kultury i ich sensów, w drugim zaś nabywanie umiejętności praktycznych niezbędnych do reprodukcji teorii i wprowadzania zmian w rzeczywistości.¹ Jednakże w opinii Mieczysława Malewskiego współczesne uniwersytety przeszły daleko idącą metamorfozę. Od wspólnot zrzeszających nauczycieli i studentów z dominującą rolą wolności wiedzy i poszukiwania jej konsensu, poprzez organizację biurokratyczną kładącą nacisk na formalne zarządzanie oraz korporację wrażliwą na polityczne opinie, po sprawnie działające przedsiębiorstwo oferujące studentom „pakiety kompetencji”². Z kolei Jean Guichard, francuski psycholog zauważa, że upowszechnienie akademickiego wykształcenia nie jest jednoznaczne z jego równym statusem, bowiem coraz częściej celem studiowania, zwłaszcza w niewielkich ośrodkach, nie jest chęć poznania wiedzy uniwersalnej i powszechnej, a jedynie wiedzy praktycznej, przydatnej zawodowo³. W opinii Alicji Kargulowej chodzi o opanowanie określonych strategii działania, nabycie wspomnianych „pakietów kompetencji”, „a nie poznanie danej dziedziny, zgłębienie podstaw teoretycznych swojej przyszłej pracy”⁴.

Można zatem odnieść wrażenie, że współcześnie odbiór przez studentów wiedzy akademickiej jest ograniczony do zawodowych sprawności, informacji metodycznej. Jednakże prowadzone analizy nad edukacją studentów ukazują szerszą perspektywę uczenia się uczestników kursów akademickich. Interesujące badania w tym zakresie prowadziła Ewa Trębińska-Szumigraj w 2005 roku. Przywoływane przez Autorkę efekty uczenia się studentów pedagogiki w trakcie studiów uniwersyteckich pokazują, że wiedza akademicka, proces jej poznawania dokonują zmian w obszarach ludzkiej tożsamości, jakości utrzymywania relacji z innymi, ale także dotyczą zmian w sferze poznawczej. Te ostatnie polegają na pozbyciu się pewnych naiwności przy jednoczesnym nabywaniu i kształtowaniu nowych mitów i złudzeń⁵.

Z kolei wieloletnie badania podłużne Barbary Hajduk, prowadzone

¹E. HAJDUK, *Edukacja studentów (opis uproszczony)*, „Rocznik Lubuski” Tom 33, cz. 1, Zielona Góra 2007.

²M. MALEWSKI, *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 1998, nr 1 (10).

³J. GUICHARD, *Poradnictwo studenckie w dobie przemian społecznych*, [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, red. A. ŁADYŻYŃSKI, J. RAIŃCZUK, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003

⁴A. KARGUŁOWA, *W kwestii akademickiego statusu poradownictwa*, [w:] *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, red. A. KARGUŁOWA, PWN, Warszawa 2009, s. 33.

⁵E. SZUMIGRAJ, *Worek różności, czyli o nieformalnej edukacji studentów*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 7*, red. J. KARGUL, M. OLEJARZ, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.

wśród studentów studiów nauczycielskich pokazują, że w trakcie nauki ulegają zmianie opinie studentów o przyszłym zawodzie. Zmiany te wykazują tendencję pesymistyczną. Na początku studiów ocena jest bardziej korzystna niż na końcu. Zdaniem B. Hajduk socjalizacja studentów na uczelni ma charakter unifikujący w odniesieniu do opinii o zawodzie, do którego się studenci przygotowują. Zatem dalece prawdopodobnym jest, że przekaz w ramach zajęć akademickich dotyczący przyszłej profesji jest jednolity i spójny⁶. Podobne wnioski B. Hajduk formułuje po dziesięciu latach, przy okazji kolejnych badań obejmujących inne grupy studenckie. Mianowicie, opinie studentów o przyszłym zawodzie stają się bardziej negatywne. Zdecydowanie tendencja ta występuje w przypadku kobiet. Jest także wyższa u osób studiujących nauki społeczne. Badaczka konstatuje, że studia urealniamy opinie studentów o zawodzie⁷.

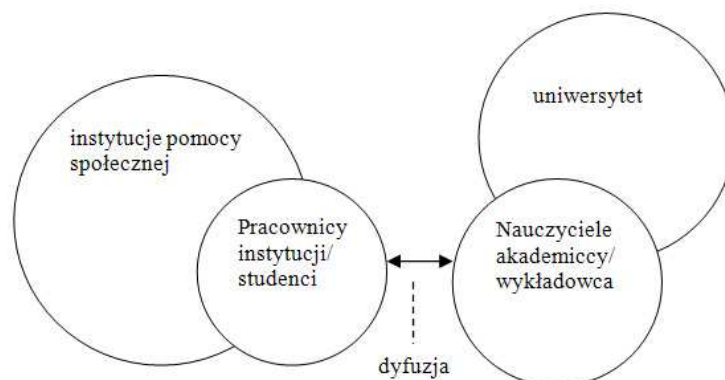
Przywoływane badania ilustrują, że w trakcie studiów początkowa wiedza i wyobrażenia studentów na temat zawodu ulegają zmianie. Zastanawia jednak fakt, czy kierunek tych zmian jest wyłącznie negatywny, tzn. początkowe idealistyczne sądy stają się bardziej krytyczne i realne czy też odwrotny kierunek zmian jest możliwy?

Uniwersytet przyjmuje rolę nie tylko wytwórcy i popularyzatora wiedzy naukowej, ale w coraz większym stopniu wiedzy praktycznej. Dzieje się tak nie tylko z powodu przemian, jakim podlega rozumienie roli akademii w społeczeństwie. Obok istnieje dające się zauważyć rosnące zapotrzebowanie władz uczelni na to, by badacze w coraz większym stopniu reprezentowali doświadczenie praktyka.

W tym kontekście, zasadnym wydaje się potraktowanie przekazu wiedzy akademickiej nie tylko jako procesu dydaktycznego, ale spojrzenie na niego szerzej, jako na proces dyfuzji, spotkania dwóch kultur. Z jednej strony byłby to świat praktyki, w którym dominowałyby wartości użyteczne, a z drugiej strony byłby uniwersytet, dla którego (mimo zauważanej ewolucji roli społecznej) poznanie zjawisk i dążenie do wiedzy pozostaje wciąż podstawowym i ważnym zadaniem. Ta konfrontacja nabiera szczególnie wyrazistego charakteru w wypadku prowadzenia studiów niestacjonarnych, gdzie zdecydowana większość studentów to już pracownicy, uzupełniający wykształcenie. To spotkanie, w pewnym sensie obcych sobie światów, ale jednocześnie „skazanych” na siebie wzajemnie, może być potencjalnym źródłem dyfuzji. Ilustruje to poniższy rysunek.

⁶B. HAJDUK, *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawiska*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1993, s. 120.

⁷B. HAJDUK, *Socjalizacja studentów. Badania panelowe studentów z Zielonej Góry*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 340.



Rys. 1. Zajęcia uniwersytecie jako forma dyfuzji.

Źródło: opracowanie własne.

2. Rozumienie dyfuzji w naukach humanistycznych

Dyfuzję rozumie się jako proces przepływu energii i informacji, rodzaj rozprzestrzeniania się, osmozy, rozlania⁸. Termin ten wywodzi się z nauk fizycznych, gdzie oznacza przenikanie cząsteczek jednej substancji do drugiej przy bezpośrednim ich zetknięciu spowodowanym bezładnym ruchem cieplnych cząsteczek⁹. W naukach humanistycznych pojawił się pierwotnie na gruncie filozofii kultury, wprowadzony przez E. B. Tylora w 1871 roku. Przez dyfuzję rozumie się proces zmian o charakterze egzogennym, który modyfikuje istniejący system kulturowy. Źródłem dyfuzji upatruje się zatem w warunkach zewnętrznych. Proces dyfuzji zachodzi pod warunkiem wystąpienia kontaktu pomiędzy kulturami. W tym znaczeniu jest to proces komunikacji międzykulturowej. Rozprzestrzenianie się elementów jednej kultury dotyczy warstwy znaczeniowej, materialnej, behawioralnej różnorodnych zjawisk kultury¹⁰. Dyfuzja jest więc procesem bezpośredniego lub pośredniego przenikania elementów kultury i jako taka jest głównym czynnikiem procesu zmian, rozwoju kultury i społeczeństwa. Polega na rozprzestrzenianiu się lub przenikaniu elementów jednej kultury do drugiej, najczęściej na drodze adaptacji lub zapożyczenia: wynalazków, narzędzi, instytucji, wzorców zachowań, wartości, wierzeń. Zgodnie z tymi założeniami twierdzi się, że roz-

⁸G. MARSHALL, *Dictionary of Sociology*, University Press, Oxford 1998.

⁹K. BARBUSIŃSKI, *Leksykon biotechnologii środowiskowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 38.

¹⁰B. WIŚNIEWSKA-PAŻ, *Dyfuzjonizm*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Wyd. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 771-774.

wój kultury odbywa się przez powielanie wzorów, a o jego dynamice stanowi częstotliwość kontaktów międzykulturowych. Stąd też kultury zamknięte są narażone początkowo na stagnację, a w perspektywie na swój koniec.

W socjologii za dyfuzję uznaje się proces rozchodzenia się informacji, wiedzy, wartości itd., przebiegający w obrębie jednego społeczeństwa o złożonej strukturze i dużych różnicach kulturowych. Dyfuzja ma w zasadzie – jak twierdzą teoretycy – charakter spontaniczny, nie jest on świadomy ani celowy i tylko niekiedy ma charakter intencjonalny, kiedy jakiś element lub kompleks elementów kulturowych wzbudza zainteresowanie przedstawicieli zbiorowości przyjmującej¹¹. Współcześnie nikt nie podważa wagi procesów dyfuzji dla rozwoju społecznego. Jednak większe znaczenie ma sposób funkcjonowania określonych zjawisk w organizacji niż źródło jego pochodzenia. Pokrewnymi pojęciami w naukach społecznych są asymilacja oraz innowacja¹².

Przyjmując, że źródłem nowej informacji w zakresie pomocy społecznej jest wiedza wyniesiona z uniwersyteckich zajęć, interesuje mnie, czy owe treści wiedzy obecne są w codziennej praktyce pracowników socjalnych.

3. Dyfuzjonizm jako strategia badawcza

Zjawisko dyfuzji było centralnym pojęciem dla jednego z ważnych nurtów w antropologii kulturowej, określanego mianem dyfuzjonizmu. Dyfuzjonizm był silnie zróżnicowany pod względem treściowym i metodologicznym. Nie stworzył więc jednorodnej koncepcji, a jest raczej uznawany za ciekawe podejście badawcze. Strategia badawcza dyfuzjonizmu, zdaniem F. Groebnera, zastąpiła konstrukcje ewolucjonistyczne rekonstrukcjami historycznymi. Rzeczywistość społeczna była postrzegana jako dynamiczny i wariabilny proces. Badacze dyfuzji koncentrowali się na analizie samego procesu bądź jej końcowych rezultatach.

Dyfuzjoniści byli krytykowani za jednostronność interpretacji danych i porównywanie ze sobą informacji często niemających charakteru jednorodnego i wiarygodnego. Krytyka interesującego mnie podejścia badawczego dotyczyła w dużej mierze niedostrzegania sprawczości podmiotu w realizacji zmiany. Według dyfuzjonistów bowiem, człowieka charakteryzuje bierność, inercja, spowodowana sytuacjami skrajnymi najczęściej brakiem możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb. Z drugiej strony dyfuzjonizm był wysoko oceniany za szerokie i konkretne uwzględnianie wpływów środowiska, geografii i historyczne ujęcie¹³. Zgadzając się z tą krytyką uważam jednak,

¹¹B. WIŚNIEWSKA-PAŻ, *op. cit.*, s. 772.

¹²G. MARSHALL, *op. cit.*, s. 65.

¹³B. WIŚNIEWSKA-PAŻ, *op. cit.*, s. 774.

że analiza pozapodmiotowych czynników zmiany daje szansę rozpoznania warunków, w jakich człowiek podejmuje kolejne wybory i realizuje własne aktywności.

4. Dyfuzja jako proces zmiany

Według Roberta Lintona dyfuzja obejmuje trzy procesy. Pierwszy z nich to konfrontacja kultur, w trakcie którego następuje ujawnienie cech specyficznych dla każdej z nich. Drugi to selektywny proces zapożyczeń kultury, a trzeci polega na integrowaniu zapożyczonej informacji z istniejącym systemem kulturowym¹⁴.

Studia niestacjonarne, w mojej opinii, można traktować jako przestrzeń konfrontacji dwóch kultur: kultury nauki i kultury praktyki. Wykładowca, jak i studenci są przedstawicielami kultur. Zajęcia – wykłady i konwersatoria – zwłaszcza, gdy sprzyjają swobodnemu wyrażaniu poglądów, pozwalają na jawną prezentację wiedzy będącej udziałem obu stron. Proces uczenia się, który w ten sposób się odbywa, może mieć charakter selektywny (a taki jest najczęściej w przypadku ucznia dorosłego), wreszcie nowe treści integrowane są z istniejącym systemem wiedzy studenta. Mogą również zostać odrzucone.

Dyfuzjonizm zakłada, że **wiedza** podmiotu przekłada się na praktykę jego działania. Jednakże nawet w potocznym **myśleniu** takie założenie uważane jest za naiwne. Roland Havelock, badacz dyfuzji, próbując pokonać to uproszczenie opracował modele pojęciowe rozprzestrzeniania się wiedzy naukowej, jako wytworu kultury. Pierwszy przebiega w oparciu o schemat: badania-rozwoj-wdrożenie. Jest to liniowe przejście od nauki do praktycznych konsekwencji. Drugi model Autor określa mianem interakcji społecznych, których charakter sprowadza się do dyfuzji informacji, tekstów wiedzy, wstępnie do agenta zmiany (np.: wykładowcy), a następnie do rzeczywistych adresatów. Trzeci model Roland Havelock nazywa rozwiązywaniem problemu. Rezultat dyfuzji w postaci rozlania się wiedzy powstaje w wyniku procesu redukcji potrzeby¹⁵.

Teoria dyfuzji pozwala również odnieść się do zagadnienia praktyczności wiedzy, która jest przedmiotem dyfuzji. Przez praktyczność rozumie się taką cechę każdej dziedziny wiedzy, która – jeśli jest zaakceptowana – kształtuje relacje między środkami i celami, a tym samym wyznacza ramy racjonalnego działania¹⁶. W badaniach nad dyfuzją dostrzegano trudności towarzyszące próbom zaszczepienia wiedzy naukowej w praktykę społeczną.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Za: K. FRIESKE, *Socjologia w działaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 136-137.

¹⁶ *Ibidem*, s. 164.

Poszukiwano więc odpowiedzi na pytanie o czynniki decydujące o przenikaniu wiedzy naukowej do codziennej społecznej praktyki i powstała w ten sposób praktyka badawcza nad dyfuzją innowacji, w której od połowy lat 70. kładzie się nacisk na dyfuzję idei¹⁷. Zebrane odpowiedzi posłużyły Nathaowi Caplanowi do dokonania uogólnień o następującej treści: 1. wykorzystanie nowej wiedzy jest tym większe, gdy w sposób istotny wiąże się z zagadnieniami, na których aktualnie koncentruje się zainteresowanie praktyków; 2. wiedza nie jest przyswajana wtedy, gdy konsekwencje jej zastosowania są politycznie lub organizacyjnie nierealne. Ta ostatnia teza koresponduje z wynikami badań Richa, który potwierdził, że: 3. w organizacjach wykorzystuje się i gromadzi jedynie wiedzę zgodną z jej interesami; 4. innym czynnikiem wpływającym na adaptację wiedzy w organizacjach jest zaufanie do źródła informacji, przekonanie decydenta o lojalności osób, które je przygotowały¹⁸. Mówiąc inaczej oczekiwana zmiana działania praktyków pomocy społecznej zależałaby w dużej mierze od zgodności interesów konkretnej instytucji pomocowej, a także od autorytetu źródła, w tym wypadku statusu wiedzy naukowej i pozycji wykładowcy. Ten związek dostrzegł W. Dunn, który sądził, że określona wiedza ma szansę być wykorzystana wtedy, gdy charakteryzuje się rzetelnością warsztatową i poprawnością naukową. Autor ten stworzył modele opisujące czynniki, które wpływają dodatnio na praktyczne wykorzystanie wiedzy naukowej. Przedstawiają się one następująco:

- model analityczny, w którym ważne są cechy formalne produktu, a więc kształt raportu, język, przejrzystość i rzetelność;
- model procedur badawczych, tj. sposób uzasadnienia prezentowanej wiedzy, preferujący zdecydowanie ilościowe analizy niż jakościowe ujęcie tematu, bliższe obiegowym opiniom o naukowości;
- model problemowy, podkreślający publiczną doniosłość problemu, sposób zdefiniowania poszczególnych elementów;
- model struktur organizacyjnych, w którym znaczenie ma hierarchia, kanały przepływu informacji, odpowiedzialności za podejmowane decyzje;
- model interakcji, podnoszący znaczenie relacji pomiędzy „producentami” wiedzy a jej „użytkownikami”¹⁹.

¹⁷ *Ibidem*, s. 167.

¹⁸ Za: *ibidem*, s. 143-156.

¹⁹ Za: *ibidem*, s. 155.

Założyłem, że pojawianiu się nowej wiedzy czy idei w świadomości pracowników instytucji pomocy społecznej, będących jednocześnie studentami uniwersytetu, prawdopodobnie towarzyszy jeden z tych modeli, tym bardziej, że powszechnie socjologowie uznają, że nie istnieje stała lista czynników wpływająca na wykorzystanie wiedzy naukowej w społeczeństwie. Ulegają one zmianie w zależności od kulturowego kontekstu interakcji. W mojej opinii słusznym wydaje się dokonanie założenia, że kulturowy kontekst studiowania na uniwersytecie sprzyja zaistnieniu czterech modeli: badawczego, analitycznego, problemowego i interakcji.

Badacze równocześnie zgadzają się co do tego, że czynnikiem sprzyjającym dyfuzji wiedzy jest wiarygodność informacji i jej związki z praktyką. Badania nad zjawiskiem dyfuzji w tradycji socjologicznej próbowały poszukiwać również odpowiedzi na pytanie o proces zmiany społecznej. Koncentrowały się one na zagadnieniu oporu przed zmianą. Opór przed zmianą traktowany jest przez socjologów wiedzy jako trudność z wkomponowaniem wiedzy naukowej w wiedzę zdroworozsądkową bądź jako trudność z restrukturalizacją świata postawy naturalnej²⁰. Od końca lat 60. podejmowano zatem próby rekonstrukcji poznawczych aspektów struktury społecznej, poszukując odpowiedzi na pytanie o mechanizmy powstawania konsensusu poznawczego w ramach poszczególnych segmentów wiedzy. W badaniach tych chodziło o sytuacje, w których pewne elementy wiedzy naukowej naruszają strukturę świata postawy naturalnej, a mimo to są włączane do systemów wiedzy praktycznej. David Bloor mówi w tym wypadku o mozaikowych modelach wiedzy, mozaikach idei, przekonań, wzorów zachowań, niekiedy spójnych innym razem rozbieżnych ze sobą²¹. W tej tradycji dyfuzję traktowano przede wszystkim jako sposób komunikowania idei członkom systemu społecznego, będący elementem procesu zmiany społecznej, który zdaniem E. M. Rogera i F. F. Shoemakera przebiega w oparciu o trzy punkty: wynalazku idei, samej dyfuzji i konsekwencji. Konsekwencje były właśnie owymi zmianami społecznymi, zachodzącymi w rezultacie przyjęcia lub odrzucenia wynalazku. Badania socjologiczne nad dyfuzją wiedzy naukowej w społeczeństwie pozwoliły dostrzec pewne prawidłowości, które mogą być istotne dla prowadzonych przeze mnie badań. Pierwsza z nich mówi o tym, że przyjmowane są przez ludzi jedynie te idee i rozwiązania, które możliwe są do zrealizowania w organizacjach, w których działają. Drugie twierdzenie dotyczy selekcjonowania określonych treści. Jakaś część wiedzy, uznana za sprzeczną z interesem organizacji, może zostać usunięta lub będzie przemilczana.

²⁰ *Ibidem*, s. 168.

²¹ Za: *ibidem*, s. 169.

Badania nad dyfuzją krytykowano głównie w oparciu o dwa punkty. Po pierwsze, zmiana społeczna – co podkreśla Kazimierz Frieske – może równie dobrze zachodzić w wyniku opozycji „nowe-stare”. Po drugie, dyfuzja nie tłumaczy, w jaki sposób powstają nowe idee czy rodzą się potrzeby zmiany. Badania nad dyfuzją ograniczały się wobec tego do badań nad czynnikami zmiany, nic nie mówiąc o innych siłach społecznych. Dotyczyły zatem czynników wyznaczających efektywność programu realizacji planowanej zmiany społecznej tj.: cech czynnika, cech innowacji, stopnia uspołecznienia decyzji o przyswojeniu innowacji, sposobu komunikowania innowacji jej adresatom. Pojęcie „czynnik zmiany” może na przykład oznaczać specjalistę (np.: nauczyciela akademickiego), odpowiedzialnego za przepływ informacji, umiającego rozbudzić potrzeby, włączyć się w myślenie społeczności, w której działa. Badanie dotyczy zatem również cech nauczyciela sprzyjających dyfuzji wiedzy u studentów. Z kolei przez cechy innowacji rozumie się przede wszystkim te właściwości, które dają bezpośrednie korzyści. Poszerzają możliwości, które wzmacniają szansę wkomponowania nowej informacji w zastaną strukturę przekonań, wartości społeczności.

Jednakże badania nad dyfuzją wiedzy dostarczyły tyle ciekawych, co zaskakujących rezultatów. Na przykład klasyczne badania nad nową odmianą kukurydzy znane w literaturze jako „kukurydziane studium przypadku” przeprowadzone przez Bryce’a Ryan’a i Neala C. Grossa pozwoliły na sformułowanie hipotezy wielokrotnie potwierdzonej, że większe szanse na akceptację ma ta idea, która jest przekazywana przez lokalne kanały informacji, tj. sąsiadów lub współpracowników niż przez zewnętrzny system komunikacji społecznej – a więc np.: media czy edukację formalną²². Badania te pokazują również, że uspołecznienie informacji, wiedzy, tj. jej odrzucenie lub zaakceptowanie, jest w istocie kolektywnym podejmowaniem decyzji. Inne badania nad innowacjami edukacyjnymi wśród nauczycieli ukazują również ważność poczucia wpływu jednostki na treść decyzji oraz jej identyfikacji ze zbiorowością, na świadomość, że innowacja powstaje przy ich współdziałaniu²³.

Dyfuzja jest więc procesem, a nie dającą się sprowadzić do jednorazo-

²²B. RYAN, N. C. GROSS, *The Diffusion of Hybrid Seed Corn in Two Iowa Communities*, „Rural Sociology” 1943, no 8 (March) 15. Podobne spostrzeżenia były udziałem badań Violetty Drabik-Podgórnjej prowadzonych na terenie Wałbrzycha. Przedmiotem badań była aplikacja francuskiego modelu poradnictwa kariery w warunkach polskich. Pokazują one źródła oporu pracowników wobec innowacji proponowanej przez lokalne władze oświatowe (inicjatorem zmiany był ówczesny kurator oświaty); V. DRABIK-PODGÓRNA, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

²³K. FRIESKE, *op. cit.*, s. 179-180.

wego aktu decyzją o przyjęciu bądź odrzuceniu konkretnej informacji czy idei. Jednakże w pewnym uproszczeniu, ze względu na trudności w postrzeganiu wszystkich możliwych elementów składających się na proces dyfuzji, ich opisie, a także analizie, można przyjąć, że początkiem dyfuzji, a także dowodem jej przebiegu są jednostkowe zdarzenia. Rozpowszechnianie informacji o nich ogółowi odbiorców znajdujących się w określonej przestrzeni jest właściwą dyfuzją.

Dyfuzja traktowana jest zatem w naukach społecznych jako przypadek komunikowania społecznego. Innowacja, aby przenikać musi zostać zakomunikowana jej odbiorcom. Wbrew ideom globalnej wioski, co ukazują badania socjologów i pedagogów nad dyfuzją, życie ludzi toczy się dalej w społecznościach lokalnych, małych grupach. Media mogą jedynie inicjować procesy dyfuzji, nie mogą jednak zastąpić bezpośredniego komunikowania się ze sobą ludzi. Wciąż aktualną wydaje się opinia Gabriela Tarde, francuskiego socjologa żyjącego na przełomie XIX i XX wieku, że w procesie dyfuzji liczy się przede wszystkim naśladowanie, które kształtuje myślenie i działanie względnie niewielkiej grupy populacji²⁴.

Badania nad dyfuzją dotyczyły również sposobu rozprzestrzeniania się wiedzy w grupach zawodowych. W tradycji profesjonalne systemy wiedzy mają także charakter mozaikowy, innowacja poznawcza wywołująca niespójności jest wkraczaniem w życie zbiorowe. Badania Mary Kennedy nad dyfuzją innowacji, a dokładanie nad luką informacyjną pokazują, że wiedza profesjonalna (wiedza robocza) pełni funkcję filtra selekcyjnego, dzieląc informacje na istotne i nieistotne. Dzięki niej dokonuje się interpretacji stosownie do indywidualnych interesów. Wiedza profesjonalna tworzy ramy odniesienia, w których wyciąga się wnioski z nowych danych²⁵. Zatem szanse wykorzystania nowej wiedzy, w tym akademickiej zależą w dużej mierze od tego, czy jest ona podatna na włączenie jej w struktury wiedzy roboczej. Stąd też u poszczególnych grup zawodowych pojawiająca się nieufność wobec wiedzy z zewnątrz. Nathan Caplan w połowie lat 70. zwrócił także uwagę, że elementy wiedzy socjologicznej, które odnoszą się do intuicji adresatów są częściej niż inne wykorzystane w praktyce.

Zakończenie

Przywoływane wnioski płynące z badań nad dyfuzją wiedzy, traktujące ten proces jako osiąganie zmiany (uczenie się) sugerują obserwowane trudności w przyswajaniu wiedzy akademickiej w grupach studentów aktywnych zawodowo. Po pierwsze, wykładowca jest przedstawicielem obcego im świata, nie

²⁴Za: E. ROGERS, *Diffusion of Innovations*, Free Press, New York 1962.

²⁵M. KENNEDY, *Working Knowledge*, "Science Communication" 1983, no. 5.

należy do ich społeczności, stąd nieufność wobec treści, które przedstawia. Po drugie, mającym silniejsze znaczenie w przyswajaniu wiedzy wydaje się naśladownictwo, które w warunkach wiedzy akademickiej jest mało obecne, nieprzekładalne. Po trzecie – intuicja, a więc posługiwanie się przecuciem czy wiedzą popularną pozostaje decydującym argumentem w podejmowaniu codziennych i zawodowych praktyk.

Marcin Szumigraj

SEARCHING DIFFUSION OF ACADEMIC KNOWLEDGE IN STUDENTS' CAREERS

Abstract

The author describes theoretical basics on students' knowledge diffusion and its usage in their careers. The main questions is: Does and how academic knowledge change in current and future careers? The author recalls the most important assumptions about diffusion elaborated by sociologists and anthropologists. He draws a conclusion to own research. The paper consists of four parts. The first one conveys the thesis that academic knowledge transmission can be seen as diffusion. Then there is a debate on understanding diffusion in art. Further on, the author discusses the research, and finally he describes diffusion as a change.

