

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 39, część 2**

**PEDAGOGIKA SPOŁECZNA NA RZECZ
SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH**

Pod redakcją
Zdzisława Wołka

Zielona Góra 2013

WSTĘP

Pedagogika społeczna jest subdyscypliną pedagogiczną, która jest niekiedy określana jako pedagogika środowiska. Zajmuje się bowiem wzajemnymi relacjami zachodzącymi pomiędzy człowiekiem i jego środowiskiem życia. Pedagogika społeczna jest wrażliwa na człowieka i poszukuje sposobów wspierania go w różnych doświadczanych przezeń sytuacjach życiowych, szczególnie wówczas, gdy o własnych siłach sam nie jest w stanie pokonywać napotykanym na swojej drodze trudności i barier. Poniższy zbiór wyraża tę wrażliwość pedagogów społecznych oraz ukazuje użyteczność i praktyczną przydatność prowadzonych przez nich badań.

W 1993 roku w Instytucie Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego został utworzony Zakład Edukacji Pozaszkolnej. W trakcie dwudziestoletniej działalności naukowej i dydaktycznej pracownicy Zakładu zrealizowali liczne projekty badawcze, dotyczące głównie socjalnych aspektów życia jednostek i rodzin w społecznościach lokalnych. Jubileusz Zakładu (obecnie Katedry Pedagogiki Społecznej) stał się inspiracją do zebrania tekstów poświęconych problematyce lokalnej w perspektywie pedagogiki społecznej.

Niniejszy tom „Rocznika Lubuskiego” zawiera 21 tekstów, wśród których znajdują się zarówno opracowania teoretyczne, jak i rozważania prowadzone na gruncie aktualnych badań empirycznych. Teksty z tej drugiej grupy wyraźnie dominują. Pomimo znacznej różnorodności tematycznej, wynikającej z przyjętych szerokich ram problemowych, teksty zostały pogrupowane i w zależności od podejmowanych zagadnień zamieszczone w trzech częściach:

1. Młodzi i dorośli w biegu życia
2. Działania własne i wsparcie społeczne
3. Środowisko społeczne jako wyznacznik i kontekst lokalnej aktywności.

W części pierwszej znajduje się sześć artykułów ukazujących wyznaczniki pozycji człowieka znajdującego się na kolejnych etapach życia – w okresie szkolnym, na etapie aktywności zawodowej i w wieku senioralnym. Wśród podejmowanych analiz znajdują się zagadnienia wielokrotnie badane i rozpatrywane, jednakże rozważania prezentowane przez autorów niniejszego tomu oparte są na najaktualniejszych wynikach badań empirycznych. W wyrażonej jednak większości przypadków zbiór zawiera opracowania oryginalne,

rzadko badane i analizowane. Na część drugą składa się również sześć tekstów. Ich wspólny wątek problemowy stanowi działanie, zarówno własne, jak również wspierające ze strony środowiska społecznego. Ta część jest najbardziej zróżnicowana problemowo. W poszczególnych tekstach omówione zostały zagadnienia dotyczące aktywności w okresie szkolnym i w związku z wykonywaniem pracy zawodowej oraz problemy profilaktyki, interwencji społecznej, głównie instytucjonalnej w odniesieniu do osób zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Część trzecia jest zbiorem liczącym dziewięć artykułów na temat środowiska i jego oddziaływań na życie jednostek. Trzy z tych artykułów mają charakter teoretyczny, trzy – oparte są na analizach wyników przeprowadzonych przez autorów badań empirycznych.

Zgodnie z założeniami, wśród prezentowanych w tomie tekstów większość została opracowana na gruncie badań empirycznych prowadzonych w 2011/2012 roku w ramach projektu *Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy* przez zespoły badawcze Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Zawarte w zbiorze artykuły stanowią źródło informacji na temat społecznego funkcjonowania jednostek i rodzin w społecznościach lokalnych. Mogą one też posłużyć do pogłębienia wiedzy na temat ich sytuacji i roli, jaką odgrywają czynniki środowiskowe w konfigurowaniu tych sytuacji. Z uwagi na liczne odwołania do rezultatów konkretnych badań empirycznych, zawarte w tomie teksty zawierają duży zakres wiedzy przydatnej w praktyce społecznej.

Niestety, z uwagi na dużą objętość otrzymanych materiałów, z konieczności dokonane zostały skróty niektórych z nich. Wyrażam nadzieję, że nie umniejszyło to wartości merytorycznej.

Poza tekstami autorskimi tom zawiera recenzję pracy zbiorowej, poświęconej jubileuszowi zielonogórskiego środowiska pedagogicznego oraz kronikę.

Autorami opracowań są pracownicy naukowcy zielonogórskiego środowiska naukowego, głównie pracownicy Uniwersytetu Zielonogórskiego reprezentujący nauki humanistyczne i społeczne oraz przedstawiciele kilkunastu innych środowisk naukowych. Wiele z zaprezentowanych prac powstało wspólnie w wyniku współpracy pracowników Uniwersytetu Zielonogórskiego z innymi ośrodkami naukowymi w kraju.

Tematyka tomu zawiera wyraźne akcenty regionalne, co jest spójne z polityką Lubuskiego Towarzystwa Naukowego.

Redaktor tomu
Zdzisław Wołk

SPIS TREŚCI

Wstęp 9

I. ŚRODOWISKO SPOŁECZNE JAKO WYZNACZNIK I KONTEKST LOKALNEJ AKTYWNOŚCI

ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI

Społeczność lokalna, zbiorowość terytorialna a instytucjonalizacja
ideologii lokalizmu/regionalizmu 13

DARIA ZIELIŃSKA-PĘKAŁ

Poczucie lokalności we wspólnotach wirtualnych 25

MARZENA SENDYK, RENATA MAŁGORZATA ILNICKA

Rodzina o zmienionej strukturze wewnętrznej jako źródło
wykluczenia społecznego młodzieży 37

GRAŻYNA MIŁKOWSKA, ELŻBIETA PAPIÓR

Rodzinne i osobiste czynniki sprzyjające uzależnieniu młodzieży
gimnazjalnej od mediów 49

RYSZARD ZARADNY

Kościół katolicki w Zielonej Górze przed konfliktem
w maju 1960 roku 63

IRENEUSZ NIJAKI

Działalność ochotniczych straży pożarnych w gminie Zielona Góra 71

II. MŁODZI I DOROŚLI W BIEGU ŻYCIA

EUGENIA IWONA LASKA

Wspieranie dziecka i rodziny w edukacji szkolnej okresu transformacji . 83

JOLANTA LIPIŃSKA-LOKŚ, BARBARA WINCZURA

Młodzi Lubuszanie w przestrzeni społecznej szkoły gimnazjalnej 95

GRAŻYNA MIŁKOWSKA, ELŻBIETA PAPIÓR

Poczucie bezpieczeństwa młodych zielonogórczan 107

ANNA KORLAK-ŁUKASIEWICZ

Przeżywanie żałoby przez dzieci 119

ANDRZEJ ZYGADŁO, HENRYK BEDNARCZYK Dylematy i ograniczenia podmiotowości menedżerów pracujących w firmach międzynarodowych działających na terenie województwa lubuskiego	131
--	-----

ELŻBIETA LIPOWICZ, ALEKSANDRA ŁUCZAK Cechy klientów pomocy społecznej w opiniach studentów i pracowników socjalnych – komunikat z badań	143
---	-----

III. DZIAŁANIE WŁASNE I WSPARCIE SPOŁECZNE

EDWARD HAJDUK Niespójność postulowana – profilaktyka i interwencja	159
---	-----

ALFRED OWOC, ZDZISŁAW WOŁK Zdrowie publiczne jako problem i inspiracja rozwoju zawodowego na tle innych obszarów pracy zawodowej okresu bezpośrednio powojennego na Ziemiach Zachodnich	171
--	-----

ELŻBIETA TURSKA, MAŁGORZATA PROKOSZ Znaczenie edukacji w kształtowaniu poczucia wpływu młodzieży gimnazjalnej	181
---	-----

LIDIA D. WAWRYK, MARIUSZ GWOZDA Minimalizowanie zachowań ryzykownych młodzieży oraz wspieranie czynników chroniących w świetle teorii resilience	191
--	-----

MARIA FUDALI, ANETA DZIUBEK Funkcjonowanie uczniów należących do grup rówieśniczych i bez przynależności grupowej w relacji ja-zadanie	203
--	-----

MARZANNA FARNICKA, HANNA LIBERSKA Wizja własnego życia i rytuały rodzinne wskazywane jako życiowe źródła wsparcia	215
---	-----

JAROSŁAW BĄBKA, JÓZEF BINNEBESEL Współpraca w doświadczeniach studentów	227
--	-----

MAGDALENA ZDANIEWICZ, BEATA KRASIŃSKA Wybrane aspekty sytuacji zawodowej a typ zawodu	239
--	-----

FABIAN HAJDUK Funkcje sportu. Wybrane problemy	251
---	-----

IV. RECENZJE

ELŻBIETA LIPOWICZ

Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki (1971-2011),
Grażyna Miłkowska, Marek Furmanek (red.), Zielona Góra 2011 265

V. KRONIKA

ANNA KORLAK-ŁUKASIEWICZ

Katedra Pedagogiki Społecznej. Rozwój i struktura 273

MAGDALENA ZDANIEWICZ

Projekt „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy” 281

Andrzej Radziewicz-Winnicki*

**SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA, ZBIOROWOŚĆ
TERYTORIALNA A INSTYNCJONALIZACJA IDEOLOGII
LOKALIZMU/REGIONALIZMU**

Wybiórcza prezentacja dorobku badawczo-naukowego oraz dydaktycznego pedagogów społecznych lubuskiego środowiska akademickiego jest kolejną, ważną okolicznościową publikacją zwartą, uświetniającą – od jesieni ubiegłego roku – jubileusz 40-lecia powołania do życia uczelnianego pedagogicznego ośrodka naukowo-dydaktycznego w Zielonej Górze¹.

Rocznica ta uświadamiając okres który upłynął, jest zarazem pewną miarą podejmowanych i wykonywanych prac, jest wymowną miarą trwającego od początku procesu wrastania lubuskiej pedagogiki w organizacyjną i kulturową całość nauki polskiej. Dlatego właśnie zeszłoroczny jubileusz jest dobrą okazją do zarysowania dorobku naszej myśli, walorów społecznej twórczości naukowej, działalności dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej pracowników, reprezentujących naukową pedagogikę społeczną zielonogórskiego regionu.

Prezentacji niniejszego dorobku badawczego przyświecały zasadniczo dwa cele: poznawczy i organizacyjny. Na płaszczyźnie poznawczej chodziło o zorientowanie w problematyce i wynikach niektórych badań reprezentantów tej subdyscypliny w specyficznym i zróżnicowanym środkowo-zachodnim regionie kraju. Na płaszczyźnie organizacyjnej natomiast chodziło o zgromadzenie w jednym zwartym opracowaniu wybranych badań i analiz, prowadzonych przez nasze środowisko.

***Andrzej Radziewicz-Winnicki** – prof. dr hab., zatrudniony na stanowisku profesora zwyczajnego w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego (uprzednio – do końca 2010 roku – na przestrzeni 42 lat pracy zawodowej pełnił funkcję nauczyciela akademickiego w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UŚl.). Od wielu lat zajmuje się wybranymi zagadnieniami z zakresu pedagogiki społecznej, socjologii wychowania, pedagogiki/socjologii transformacji.

¹Zob.: G. MIŁKOWSKA, M. FURMANEK (red.), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki (1971-2011)*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2011; por.: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec *Granice pedagogiki versus pedagogika bez granic. Interdyscyplinarne konteksty edukacji*, „Rocznik Lubuski” nr 37.

Pragnęlibyśmy wyrazić przekonanie, iż częściowe ukazanie stanu naszych regionalnie prowadzonych badań czy wyników analiz może stworzyć korzystniejsze warunki do dalszej twórczości naukowej i należytego uwzględnienia w działalności uniwersyteckiej potrzeb regionu i inicjowania na szeroką skalę wymiany międzyśrodowiskowej, międzyregionalnej i międzynarodowej.

Ufając, iż niniejszy tom „Rocznika”, przygotowany gościnnie do druku pod naukową opieką Pana Profesora Zdzisława Wołka – kierownika katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego – odpowiada wszelkim oczekiwaniom intelektualnym, pozwalam sobie przybliżyć Czcigodnym Czytelnikom pewne pojęcia teoretyczne, immanentnie związane z całokształtem podejmowanej w niniejszym numerze czasopisma problematyki². Dodatkowym argumentem – jak sądzę – przemawiającym na rzecz częściowego chociażby zasygnalizowania wyszczególnionych w tytule artykułu terminów jest fakt, iż podejmowane przez poszczególnych autorów szczegółowe tematy/analizy zostały przeprowadzone w dwóch perspektywach: globalnej i lokalnej. Naczelnym celem pozostaje idea ich wzajemnego powiązania i współzależności między rozpoznawanymi i definiowanymi globalnie zjawiskami a potrzebami lokalnymi w zakresie stymulowanej przez opiekunów, wychowawców, pracowników socjalnych, polityków społecznych czy aktywnych działaczy samorządowych skutecznie i racjonalnie prowadzonej rehabilitacji społecznej³. Sprawcze działania w tym zakresie polegają głównie na użyteczności wiarygodnych globalnych lustracji oraz propagowanych rozwiązań, traktowanych jako motywacja (wzorzec) do wprowadzenia i transformowania oczekiwanych rozstrzygnięć lokalnych.

Problematyka środowisk twórczych (a więc również stricte naukowych) należy do tematów atrakcyjnych, zwłaszcza jeśli dotyczy ona regionów mniej zurbanizowanych (na przykład skupisk osadniczych/miast średniej wielkości). Opracowania takie posiadają wysoki walor poznawczy i praktyczną doniosłość. Wynika to przynajmniej – jak słusznie przed wieloma już laty twierdził Bogdan Kunicki – z chociażby częściowego wypełnienia treścią

²Pragnę zatem, na samym wstępie, wyrazić szczerze i bardzo serdeczne podziękowania inicjatorom edycji niniejszego zbiorowego opracowania, Redaktorowi Naczelnemu „Rocznika Lubuskiego” oraz Redaktorowi Naukowemu kolejnego tomu za włączenie mojej osoby w poczet aktywnych członków zespołu autorskiego. Ów miły fakt traktuję jako wyróżnienie, zaszczyt i dług wdzięczności.

³E. JAROSZ, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 15.

luki w dotychczas prowadzonej eksplikacji regionu, jak i wiedzy dotyczącej społecznej sytuacji inteligencji twórczej. Przyjmując udokumentowaną tezę, że kreatywność jest wypadkową indywidualnych predyspozycji jednostki i warunków społecznych, że o historycznej doniosłości działań twórczych decyduje przede wszystkim trwałość i rozmiary społecznej obiektywizacji ich efektów, łatwo zrozumieć znaczenie tego kontekstu. Środowisko, w jakim żyje i pracuje nauczyciel akademicki dysponuje większą bądź mniejszą ilością podmiotów, stymuluje to podejmowanie wysiłku, przedkładanie określonych inicjatyw, wartościuje i selekcjonuje dorobek, wzmacnia lub osłabia ambicje. Ono równocześnie stwarza albo też ogranicza szanse popularyzacji powstających tu prac, decyduje o włączeniu ich w nurt społecznego obiegu wartości kulturowych, wyznacza możliwości stabilizacji życiowej autora, rozwoju indywidualności twórczej, zorganizowania warsztatu itp. Z drugiej strony, twórca – oddziałując aktywnie na otoczenie – kształtuje jego potrzeby i dostarcza środków do ich zaspokajania, kompensuje uwidaczniające się braki⁴.

W wielu definicjach społeczności lokalnej występują w literaturze przedmiotu na ogół trzy stałe elementy: terytorium, interakcje społeczne i więź psychiczna, wyrażające się w poczuciu wspólnoty z ludźmi (jednostkami i grupami) zamieszkującymi określone terytorium, a także w szczególnym stosunku (często bardzo emocjonalnym) postrzeganym jako nasze wspólne miejsce⁵.

Problematyka społeczności lokalnych występowała w literaturze przedmiotu nauk społecznych tak w okresie międzywojennym, jak i po II wojnie światowej. Można zatem mówić o długoletniej tradycji badań poświęconych społeczności lokalnej. Tradycja ta – jak stwierdza Jacek Wódz – występująca przecież w nauce światowej w pracach polskich humanistów odegrała wyjątkową rolę. Nigdzie na świecie nie dzielono (tak pieczołowicie) samego przedmiotu sygnalizowanych badań i opracowań terminologicznych jak w Polsce. Podziały polegały m.in. na wyraźnym oddzieleniu przedmiotów badań prowadzonych przez antropologów, etnografów, socjologów czy peda-

⁴B. J. KUNICKI, *Środowisko twórcze miasta średniego*, PWN, Gorzowskie Towarzystwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1980, s. 7-8; por.: B. IDZIKOWSKI, *Ciągłość i zmiana profilu zielonogórskich instytucji kultury*, „Rocznik Lubuski” 2007, nr 33, s. 11-30; zob.: G. GAJEWSKA, *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2009; G. MIŁKOWSKA (red.), *Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia*, „Rocznik Lubuski” 2010, nr 36; E. NARKIEWICZ-NIEDBALEC, *Oferta edukacyjna dla młodzieży w województwie Lubuskim*, „Rocznik Lubuski” 2007, nr 33, s. 79-82; por.: Z. WOŁK, *Funkcjonowanie Uniwersytetu w środowisku Zielonej Góry*, „Rocznik Lubuski” 2007, nr 33, s. 31-51; i inni.

⁵B. SZACKA, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 229.

gogów, podczas gdy te historycznie uwarunkowane podziały w nauce światowej dawno się zatarły. W rodzimej literaturze pozostał natomiast spadek zasygnalizowanych powyżej konsekwencji. Jest nim specyficzna nomenklatura pojęciowa oraz język (charakterystyczny dla danej dyscypliny) prowadzonej narracji. W rezultacie, w tych ograniczonych jedynie do specyfiki interpretacyjnej analiz z określonej dziedziny naukowej, nie zawsze uwzględniono perspektywę ogólną (globalną), unifikującą. Jednocześnie zróżnicowaną problematykę badań nad społecznością lokalną pomijano w aspekcie formułowania szerszych i bardziej przydatnych generalizacji, zajmując się na ogół zagadnieniami szczegółowymi⁶.

Dla Pawła Starosty społeczność lokalna (*community*, *local community*) to kluczowy termin, a zarazem kontrowersyjnie pojmowane pojęcie występujące w naukowej literaturze przedmiotu. Sama koncepcja wywodzi się z dwóch nurtów myśli społecznej. Przedstawiciele pierwszej orientacji (Durkheim, Simmel, Tönnies) zwracali baczna uwagę na istotę tożsamości zbiorowej, trwałych więzi emocjonalnych, jak również harmonii społecznej (pewnego stanu równowagi) pomiędzy poszczególnymi osobami, które opierały się na bezpośrednich kontaktach. Tak interpretowana społeczność stanowi swoisty rodzaj wspólnoty, niekoniecznie związanej z pewnym wyodrębnionym terytorium. Jej istota wyraża się w (1) przeżywaniu i podzieleniu tych samych symboli, norm, wartości, które decydują o źródłach kulturowej tożsamości danej grupy; (2) obiektywnych zależnościach i relacjach, jakie wytworzą się wśród ludzi; (3) respektowaniu wzajemnych zasad porozumienia, komunikacji i współdziałania. Podkreśla się przy tym, że wymienione powyżej trzy aspekty rzeczywistości społecznej w percepcji jednostki przenikają się wzajemnie, tworząc niepodzielną całość przez nią akceptowaną⁷.

Druga orientacja kładzie główny nacisk na samo miejsce oraz terytorium organizujące życie społeczne (Park, Burgess, McKenzi i inni). Do obszaru pojęcia *community* (wspólnota, społeczność lokalna) wprowadzono określoną bardzo ściśle przestrzeń geograficzną, której terytorium stało się podstawą organizacji społecznej, ekonomicznej, kulturowej czy politycznej, stanowiąc integralną część egzystencji ludzkiej. Pełni ono w świadomości jednostki funkcje nie tylko ojczyzny (małej ojczyzny), ale także miejsce obywatelskiej i politycznej samorealizacji⁸. W uproszczeniu można przyjąć – dla pedagogów społecznych będzie to wiarygodna i w zupełności wystar-

⁶J. WÓDZ, *Wstęp*, [w:] *Społeczności lokalne. Szkice socjologiczne*, Wydawnictwo UŚI, Katowice 1986, s. 7.

⁷P. STAROSTA, *Społeczność lokalna*, [w:] *Encyklopedia Socjologii* (t. 4), Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 97-98.

⁸*Ibidem*, s. 98, 107.

czająca definicja – że społeczność lokalna (podobnie jak grupa lokalna) to zbiorowość zamieszkująca pewne wspólne terytorium (środowisko lokalne, określoną przestrzeń własnej egzystencji). To skupisko osób relatywnie samowystarczalnych, wśród których zaobserwować można trwałe systemy więzi i interakcji społecznych, jak również określony interes społeczny, wynikający z zagospodarowania i użytkowania określonego terytorium. Charakteryzuje się silnym poczuciem przynależności do danego terytorium (schemat lokalny) oraz grupy i identyfikacją jednostek z grupą społeczną zamieszkującą wspólne terytorium⁹.

Pojęcie społeczności lokalnej spełnia trzy bardzo istotne funkcje. Funkcję poznawczą, ponieważ umożliwia prowadzenie empirycznej charakterystyki wybranych przez badacza cech danej wspólnoty lokalnej w określonym czasie lub trybie; funkcję metodologiczną, kiedy to opracowany i opisany typ (wzorzec) idealny może stanowić narzędzie (miernik) do pomiaru określonych zmian występujących wśród osób czy instytucji zlokalizowanych na obszarze egzystencji społeczności lokalnej; funkcję ideologiczną w sytuacji pewnych postulatów dotyczących oczekiwanych (pożądanych cech i charakterystyk), które miałyby występować w danym układzie lokalnym¹⁰.

Społeczności i grupy lokalne stanowiły w społeczeństwach tradycyjnych główną formę życia zbiorowego. Intensywny rozwój nowoczesnych, dużych struktur społecznych wraz z towarzyszącymi im procesami industrializacji, urbanizacji i wzrostem ruchliwości przestrzennej powoduje osłabienie, a wręcz zanikanie więzi łączących uprzednio społeczności lokalne, które tracąc z wolna swój wielowiekowy charakter, przekształcać się zaczęły w zbiorowości terytorialne. Jak podkreśla Barbara Szacka:

[...] Zbiorowości terytorialne są skupiskiem zatowarzyszonych jednostek, w których skład bywa płynny i zmienny, co dodatkowo utrudnia tworzenie się więzi społecznej. Jednostki, z których składa się zbiorowość terytorialna, bytują obok siebie i zaspokajają swoje potrzeby w obrębie tego samego obszaru geograficznego, ale nie muszą czuć się i najczęściej się nie czują związane ani z nimi, ani z sobą nawzajem. Znacznie silniejsze są ich związki z ludźmi spoza układu lokalnego. Poza tym układem znajdują się też ich grupy odniesienia. Mają także odmienny niż członkowie społeczności lokalnych stosunek do zamieszkiwanej przestrzeni [...]. Tak rozumiana zbiorowość terytorialna jest szerszą kategorią niż społeczność lokalna. Każda społeczność lokalna jest zbiorowością terytorialną, natomiast nie każda zbiorowość terytorialna jest społecznością lokalną, chociaż każda kryje w sobie możliwość przekształcenia się w połączoną więzią społeczność [...]. Społeczności lokalne mają rozmiar, który wraz z jego społecznymi konsekwencjami odróżnia

⁹K. OLECHNICKI, P. ZAŁĘCKI, *Słownik Socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997, s. 201.

¹⁰P. STAROSTA, *op. cit.*, s. 98.

je, z jednej strony, od mikrostruktur społecznych, takich jak małe grupy, z drugiej zaś – od makrostruktur¹¹.

Zmiany, które już dawno wywołała rewolucja przemysłowa, spowodowały rozkład społeczności lokalnych. Towarzyszył temu zjawisku, jak twierdzi Kazimierz Sowa, zmierzch lokalizmu. Lokalizm oznacza względną autonomię oraz upodmiotowienie w zakresie gospodarczym, społecznym i kulturowym społeczności lokalnych w ramach szerszego układu społeczno-przestrzennego i politycznego. Innymi słowy, oznacza on koncentrację życia społecznego i gospodarczego w społecznościach lokalnych, jak i ich dominację w stosunku do szerszego uniwersum (przyjmującego w prowadzonych rozważaniach właśnie postać układu społeczno-przestrzennego). Lokalizm był przez wieki dominującą cechą organizacji społeczeństw europejskich, a jego archetypem – takiego właśnie ładu organizacyjnego, obowiązującego w danej społeczności – była z pewnością grecka polis, a w późniejszej kontynuacji miasto średniowieczne. Powstanie dużych struktur społeczno-politycznych i kształtowanie się w konsekwencji nowożytnych państw europejskich skutecznie zlikwidowało i podważyło suwerenność miast i gmin, ale nie odebrało społecznościom i grupom lokalnym ich tradycyjnego znaczenia. Istotnym czynnikiem konstytutywnym była zawsze (i nadal pozostaje) sfera kultury, obejmująca miejscową tradycję społeczną, lokalną, artystyczną, wytwórczość (działalność) ludową oraz obyczaje i wzory postępowania. Czynnikiem kulturowym powodującym słabnięcie (wygaszanie) znaczenia społeczności lokalnych związany był z ograniczeniem tradycji w życiu zbiorowym i przemianami w tradycyjnych obyczajach.

Rozwijający się kapitalizm powiększył w sposób niebywały zakres wolności jednostki, ale równocześnie ograniczył rolę i znaczenie społeczności lokalnej (dynamiczny rozwój i znaczenie), środków masowego przekazu, spowodował unifikację wzorów i norm kulturowych, masowe migracje, co wpływało na wyraźny zanik i osłabienie tradycyjnych form zachowania itp. Nieefektywność struktur administracji państwowej oraz dążenia do kontroli i reglamentacji coraz to większych obszarów gospodarki były w głównej mierze przyczyną restytucji niezwykle dynamicznego rozwoju gospodarki nieformalnej, która z natury rzeczy stała się istotnym czynnikiem rewitalizacji układów lokalnych¹².

Od końca lat 70. ubiegłego stulecia lokalizm zaczął się odradzać na całym świecie. Stał się „swojego rodzaju światopoglądem, który wyzna-

¹¹B. SZACKA, *op. cit.*, s. 230.

¹²K. SOWA, *Zmierzch i odrodzenie lokalizmu*, [w:] *Spółczesność i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, M. Malikowski, S. Solecki (red.), Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1999, s. 286-287, 296-297.

je coraz więcej zwykłych obywateli, a także przedsiębiorców, menadżerów i polityków¹³. (Jałowiecki, Sowa 1989, s. 4-5). Odradzanie się lokalizmu jest także reakcją na swoistą nieporadność centralnej administracji państwowej w rozwiązywaniu wielu nabrzmiałych problemów społecznych. Sygnalizowana sytuacja ujawniła się dramatycznie w krajach i doświadczeniach społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej, w okresie trwania realnego socjalizmu i skrupulatnej kontroli wszystkich sfer życia publicznego. Ostatecznie, nawiązując do sformułowań Barbary Szackiej, niewydolność ówczesnych struktur formalnych socjalistycznego państwa otworzyła drogę przemianom demokratycznym¹⁴. W ideologii współczesnego lokalizmu, oprócz nostalgicznej tęsknoty za egzystencją w tradycyjnych strukturach tego typu społeczności, dostrzec można również zręby ideologii pragmatyzmu. Jej przejawem staje się podkreślanie waloru pożytku wynikającego z racji czynnego uczestnictwa jednostki w takiej strukturze oraz artykułowanie potencjalnych możliwości korzystania z wszelkich zasobów (zarówno materialnych, jak i ludzkich), pozostających do dyspozycji w środowisku lokalnym. Ideologia lokalizmu i rozwoju lokalnego ma po 1989 roku w Polsce wyraźny charakter polityczny. Przekształcenie zbiorowości terytorialnych w upodmiotowione społeczności lokalne stanowi zdaniem wielu ekspertów jedną z wyraźniejszych dróg prowadzących do odbudowy społeczeństwa obywatelskiego. Ta ideologia łączy się z pewnym przekonaniem, że dokonująca się przebudowa starego ładu jest związana z demokratyczną koordynacją czynników inicjujących mniejszą centralizację. Spontaniczna rozbudowa struktur lokalnych jest także postrzegana jako przeciwwaga dla biurokratycznych zagrożeń demokracji. Modelem społeczności lokalnej, która jest de facto wspólnotą (lecz o innym obliczu) zbliżoną do tradycyjnej, lecz funkcjonującej na całkowicie odmiennych zasadach odpowiadających współczesnym warunkom i standardom nowoczesności, staje się lokalna społeczność samorządowa. Jest nią taki rodzaj społeczności, dla której przestrzeń i terytorium, na którym wspólnota egzystuje, stanowią naturalną podstawę dowolnego i dobrowolnego zrzeszania się. Tego rodzaju społeczność przejawia wszelkie atrybuty tolerancji, otwartości, nie stanowiąc przeszkód w ewentualnym napływie (imigracji) nowych ludzi do istniejącego układu lokalnego i odpływowi (emigracji) z jej obszaru dotychczasowych członków. Programy rozwojowe tworzą obywateli – mieszkańcy danego środowiska – i współpracujące stowarzyszenia, organizacje. Lokalne elity

¹³B. JAŁOWIECKI, K. SOWA, *Przedmowa*, [w:] *Spółeczności lokalne – terażniejszość i przyszłość*, B. Jałowiecki, K. Sowa, P. Dudkiewicz (red.), Wydawnictwo UW, Warszawa 1989, s. 4-5.

¹⁴B. SZACKA, *op. cit.*, s. 234.

władzy są wyłaniane poprzez ustanowione i zaakceptowane demokratycznie w społeczeństwie obywatelskim procedury wyborcze. Poszczególnych członków charakteryzuje silna identyfikacja z miejscem zamieszkania i aktywny udział w lokalnym życiu politycznym¹⁵. W literaturze przedmiotu znacznie częściej można się spotkać z pojęciem regionalizmu. Tym pojęciem oznaczamy z reguły określoną tendencję, a także ruch społeczny, oparty właśnie na lokalnych oczekiwaniach, potrzebach bądź też aspiracjach danej społeczności lokalnej. Regionalizm (podobnie jak lokalizm) w ocenie Bohdana Jałowickiego przybiera różne oblicza. Począwszy od poczucia pewnej odrębności kulturowej i zorganizowanych (ale także spontanicznych) działań na rzecz waloryzacji miejscowych wartości występujących w danej regionalnej przestrzeni społecznej: zabytki, sztuka, tradycja, gastronomia itp., poprzez chęć np. kultywowania własnego dialektu, gwary, która czasami przybiera formę żądania równych praw i pełnego poszanowania regionalnej odrębności w państwie narodowym (większej sprawiedliwości), aż po postulaty autonomii czy też nawet żądania separatystyczne. Można zatem powiedzieć, że na jednym biegunie mamy do czynienia z regionalizmem o odcieniu folklorystycznym, a na drugim z regionalizmem politycznym¹⁶. Regionalizm opiera się z reguły na mniej lub bardziej wyraźnie odczuwalnym poczuciu własnej i zbiorowej tożsamości, która przejawia się (poprzez proces identyfikacji) w występowaniu w obrębie grupy swoistej więzi społecznej, często wyrażanej zaimkiem „my”. Istotą tożsamości staje się zatem z jednej strony poczucie szczególnej więzi z własną grupą, natomiast z drugiej strony fakt ów stwarza większy dystans w stosunku do innych grup społecznych. Dystans ten nie musi oznaczać poczucia wyobcowania z jakiejś (szerszej) społecznej całości, bowiem grupa, zachowując swoją w miarę satysfakcjonującą odrębność, ma równocześnie poczucie przynależności do większej zbiorowości¹⁷.

Zamieszkiwany przez grupy lokalne region jest obszarem względnie homogenicznym oraz jednolitym w porównaniu z odmiennym heterogenicznym otoczeniem; tym jednak, co konstytuuje region w przekonaniu reprezentantów nauk społecznych, są specyficzne cechy społeczno-kulturowe, cechy zbiorowości ludzkich tworzących w połączeniu z przestrzenno-materialnym podłożem wyodrębniające się społeczne całości. Przy czym cechy owe mogą być zarówno bierne, jak i czynne. Regionalizm bywa więc swoistą ideą w działaniu, powstałą na bazie wspólnej przynależności etnicznej, pielęgnowanych i utrwalanych przez grupy lokalne obyczajów czy też podzielanych

¹⁵B. SZACKA, *op. cit.*, s. 234-235; P. STAROSTA, *op. cit.*, s. 102-106.

¹⁶B. JAŁOWIECKI, *Regionalizm*, [w:] *Encyklopedia Socjologii* (t. 3), Warszawa 2000, s. 282-283.

¹⁷*Ibidem*, s. 283.

wspólnych interesów. Z powyższego przeglądu możliwych ujęć, wizji i interpretacji wynika, że na podłożu tej obszernej i zróżnicowanej problematyki, wyznaczonej potencjalnymi kręgami i przedmiotami analizy, można odejmować niekoniecznie wiele przedsięwzięć teoretycznych i praktycznych (w tym planistycznych). Te kierunki analiz, przyjmujące za podstawę określony imperatyw teoretyczny-kulturowy są z pewnością dla reprezentantów nauk społecznych szczególnie użyteczne i przydatne w praktycznej, a zarazem wielowymiarowej działalności¹⁸.

Na gruncie nauk społecznych oznacza ono tworzenie się swoistego podłoża sprzyjającego¹⁹ wyzwoleniu wielu sprawczych działań, przybierających postać pojawienia się szeregu wzajemnych interakcji, posiadających doniosłe kulturowe znaczenie dla społeczności lokalnych/regionalnych zamieszkujących pewien obszar terytorialny, szczególnie istotny w rozwoju intelektu i etyki postępowania wśród osób pozostających np. we wspólnocie akademickiej. Należą do nich przede wszystkim – zdaniem Miłowita Kunińskiego – okoliczności kształtowania się (inicjacji akademickiej) młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych wyższej uczelni w roli badaczy jako osób bezwzględnie obarczonych obowiązkiem realizacji i rzetelnie rozpoznanych

¹⁸K. FRYSZTACKI, *Zagadnienia regionalne w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Wieżi społeczne w regionie*, K. Frysztacki, T. Słodra-Gwiżdż (red.), PJN-JŚI, Opole 1993, s. 11.

¹⁹Problematyka regionalizmu zawsze budziła (i budzi nadal) silne emocje, a zarazem reakcje, jak stwierdza Bohdan Jałowiecki, które w różny sposób można byłoby racjonalizować. Często stosowanym sposobem rozwiązywania problemów regionalnych staje się określona polityka regionalizacji, będąca dziełem wielu grup specjalistów: planistów, technokratów, ale również ideologów. Na obszarze Unii Europejskiej rozróżnia się trzy podstawowe typy jednostek terytorialnych, określanych jako regiony. Pierwszy z nich reprezentowany jest przez 68 największych jednostek terytorialnych, które utożsamiane są ze strukturą i administracyjnym wyodrębnieniem egzemplifikującym niemieckie Landy czy francuskie tzw. sfery zagospodarowania. Na drugi typ, stanowiący podstawę opracowania regionalnych danych statystycznych Unii Europejskiej składa się większa liczba, bo aż 166 jednostek. Ponadto wyróżnia się 822 tzw. regiony trzeciego poziomu. Trzeba jednak pamiętać o tym, iż regiony Europy w przedstawionej powyżej klasyfikacji są przede wszystkim jednostkami statystycznymi, nie zawsze odpowiadającymi jednostkom ekonomicznym i administracyjnym, natomiast zróżnicowanie kulturowe może być – przy tym ujęciu – uwzględnione dopiero na dalszym planie i w odległej bardziej perspektywie. Przed akcesją Polski i innych państw ze strukturami UE, wyszczególniono 43 grupy etniczne (mniejszościowe) zamieszkujące na całym terytorium Unii. Nie uwzględnione pozostały w tej liczbie chociażby takie grupy etniczno-kulturowe, jak: Kaszubi, Ślązacy, Górale Podhalańscy czy Łemkowie. Odrębną kategorię stanowiąc będą oczywiście mniejszości narodowe. Wiele krajów europejskich prowadzi skuteczną politykę gospodarczą, która polega na ograniczeniu nadmiernych zróżnicowań poziomu i rozwoju gospodarczego, waloryzowanie własnej kultury (np. kształcenie w szkole prowadzone we własnym języku). Tego typu działania zapobiegają w pewnej mierze upolitycznieniu regionalizmu i politycznemu wzniesieniu konfliktów lokalnych (B. JAŁOWIECKI, *op.cit.*, s. 283-285).

wartości poznawczych i moralnych, oraz przekazywania ich studentom, społeczności lokalnej, regionalnej oraz oczywiście ogólnokrajowej²⁰. Interakcje, do których powyżej nawiązuję są wynikiem instytucjonalizacji wielu pojawiających się – względnie trwałych – poczynań poszczególnych jednostek i szerszych grup społecznych. Instytucjonalizacja oznacza proces przekształcania się spontanicznej działalności poszczególnych osób w działalność celową, intencjonalną, nastawioną na realizację określonych zadań przez specjalnie do tego powołane placówki, np. naukowe, agendy, stowarzyszenia, itp. Może być również rozumiana/traktowana jako proces pojawienia się ważnych/znaczących faktów społecznych (np. książki, czasopisma), które wprowadziły dane (opisywane) zjawisko, dyscyplinę naukową itp. do życia społecznego (naukowego), zapewniając określone (trwałe) miejsce²¹.

To proces (najczęściej stopniowy) ewoluowania, przejścia niesformalizowanych i nieuregulowanych sposobów zachowania do względnie stałych i społecznie usankcjonowanych form aktywności wewnątrz układu społecznego (grupy, społeczeństwa). Nadanie charakteru instytucji formalnej (społecznej) bliżej określonego zespołowi norm, inicjatyw itp., w wyniku czego zaczynają one obowiązywać w danym układzie społecznym. W nauce często wspomina się o instytucjonalizacji nowych dyscyplin/subdyscyplin w obszarze danej gałęzi wiedzy. Jest nim także propagowanie określonej ideologii lokalizmu/regionalizmu, nawiązujące do urzeczywistnienia się (bądź reaktywowania) pewnych szczególnych więzi społecznych, wyzwalaających formy współdziałania (kooperacji formalnej, jak i nieformalnej)²². Jak dobrze wiemy, więź społeczna należy do zasadniczych pojęć wielu teorii socjologicznych, ponieważ stanowi właściwość, która wyróżnia i określa zbiorowości ludzkie, pomimo tego, iż często są one niejednoznaczne. Można natomiast stwierdzić, że przejawia się (więź społeczna) na dwu płaszczyznach: obiektywnej – jako rzeczowo dające się określić współzależności i związki między ludźmi, subiektywnej – jako swoiste stany i akty świadomości, poczucie szczególnej łączności, manifestujące się w postawach, zachowaniach i dzia-

²⁰Por.: M. KUNIŃSKI, *Rozwój intelektu i moralności we wspólnocie akademickiej*, [w:] *Etyka zawodowa ludzi nauki*, J. Goćkowski, K. Pigoń (red.), Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 7; por.: W. OSMAŃSKA-FURMANEK, *Dylematy i rozterki uniwersytetu na rozdrożu*, „Edukacja” 2011, nr 1, s. 111-120.

²¹N. KRAŠKO, *Instytucjonalizacja socjologii polskiej*, [w:] *Encyklopedia Socjologii* (t. 1) Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 328; por.: J. MUCHA, *Instytucjonalizacja socjologii*, [w:] *Encyklopedia Socjologii...*, *op. cit.*, s. 322.

²²A. RADZIEWICZ-WINNICKI, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 606; A. RADZIEWICZ-WINNICKI, *Zręby instytucjonalizacji "edukacji jutra" w realiach ponowoczesnego świata*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2003, s. 249-256.

łaniach²³. Jak stwierdził klasyk światowej i polskiej socjologii – Jan Szczepański – zjawisko więzi społecznej można ujmować zarówno z genetycznego punktu widzenia i wówczas przyjmuje się, że może mieć różne źródła: naturalne – dane przez warunki urodzenia i stanowione – powstałe wskutek jakiejś formy stanowienia społecznego. Więź regionalna stanowi jedną z rodzajów więzi społecznej, której wyraźną podstawą jest wartościujący stosunek do pewnego terytorium²⁴.

Dzięki instytucjonalizacji ideologii, którą pokrótce na kanwie prowadzonych przez zespół autorski analiz staram się zarysować, nie dostrzega się także procesu zanikania we współczesnych społecznościach lokalnych tradycyjnych elementów więziotwórczych, jakimi do niedawna była tradycja, lokalne obrzędy, zwyczaje i obyczaje. Dostarczały one wzorców dla (jedynie właściwego zdaniem grupy) zachowania w zastanych zróżnicowanych sytuacjach życiowych. Ich znajomość w przeszłości była w zasadzie ograniczona do danej społeczności lokalnej. Konsolidując lokalną strukturę społeczną dawała członkom grupy poczucie solidarności, wspólnoty i bezpieczeństwa²⁵.

Trudno zatem nie zauważyć, iż walor podjętej problematyki polega na tym, że kwestie regionalne/lokalne to również realia empiryczne, odzwierciedlające realne fakty i sytuacje otaczającego nas świata.

W swoim artykule – o intencjach teoretycznych – starałem się wprowadzić do niniejszego tomu kilka pojęć zawartych w literaturze przedmiotu nauk społecznych, które wyraźnie dowodzą wzajemnych ich powiązań pomiędzy regułami/prawidłami ludzkiej egzystencji a cechami/specyfiką materialnymi (infrastrukturą), otaczającego jednostkę środowiska. To swoiste pole zainteresowań, na którym procesy zmiany społecznej (transformacji) w Polsce, pojawiające się w systemie kulturowym, ekonomicznym czy też politycznym wywarły znaczący wpływ po 1989 roku na przebieg wydarzeń tworzących nowy ład, jak i zbiorową emancypację społeczną. Mam na myśli rozbudzenie zainteresowań lokalnych w sferze zarówno samej recepcji dokonujących się przeobrażeń, jak i pomyślnej realizacji wielu twórczych inicjatyw, pobu-

²³T. SOLDRA-GWIŹDŹ, *Szkoła jako instytucja wpływająca na kształt więzi regionalnych*, PIN-IŚI, Opole 1992, s. 9.

²⁴J. SZCZEPAŃSKI, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1972, s. 158-238; i inni.

²⁵A. RADZIEWICZ-WINNICKI, *Nauki o wychowaniu a dezintegracja społeczności lokalnych w postmonocentrycznym ładzie społecznym*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, E. Trempała, M. Cichosz (red.), Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2001, s. 147.

dzających publiczną rozbudowę infrastruktury społecznej także naszego – lubuskiego – regionu.

Andrzej Radziejcz-Winnicki

**LOCAL COMMUNITY, TERRITORIAL COLLECTIVITY AND
THE PROCESS OF IDEOLOGY INSTITUTIONALIZATION
OF LOCALISM/REGIONALISM**

Abstract

The article presents a new theoretical approach - against the background of all the papers included in this volume - to the development of local and regional systems. Contemporary ideas existing in the literature of social sciences should be, in the author's opinion, collected and considered in the modern category of localism which becomes an important element of the organization of citizen's life during the social change in post-communist Poland. The author tries to formulate his own position and the point of view in that approach. This concept is also compared with the traditional conceptualization of the vision of the development and activity in local civic communities.

Daria Zielińska-Pękał*

POCZUCIE LOKALNOŚCI WE WSPÓLNOTACH WIRTUALNYCH

Inspiracją do podjęcia tego tematu stała się dla mnie pewna refleksja, będąca wynikiem obserwacji sposobu funkcjonowania konkretnej grupy osób w świecie wirtualnym. Grupą tą było grono kobiet – aktywnych użytkowniczek jednego z macierzyńskich forów dyskusyjnych¹. W swoim opracowaniu przewodnim tematem uczyniłam jedno z ważniejszych pojęć pedagogiki społecznej jakim jest lokalność, a ściślej – mówiąc o poczucie lokalności.

Na forum pojawiałam się cyklicznie od ponad roku w podwójnej roli – użytkowniczki oraz obserwatorce. Taka sytuacja ułatwiła mi poruszanie się po forum, docieranie do wybranych wątków (tematów dyskusyjnych), jak również zaobserwowanie interesujących mnie kwestii związanych z odczuwanym przez internautki poczuciem lokalności. Prowadzone przeze mnie obserwacje, mające na celu dokonanie opisu i analizy funkcjonowania wspólnot wirtualnych dały mi podstawy sądzić, iż owo poczucie lokalności nie jest im obce. Co więcej – staje się ono istotnym wręcz elementem ich wspólnego, choć wirtualnego bycia.

Wspólnoty wirtualne

Współcześnie jesteśmy świadkami rodzenia się nowych form wspólnotowych, koncentrujących on-line ludzi o wspólnych zainteresowaniach. Miejscem zaistnienia tego rodzaju wspólność jest internet, a więc środowisko wirtualne. Zdaniem Howarda Rheingolda wspólnota wirtualna to samodefiniująca się, elektroniczna sieć interaktywnej komunikacji, zorganizowana wokół podzielanych zainteresowań lub celów, chociaż niekiedy komunikacja ta staje się celem samym w sobie². Autor podkreśla więc komunikacyjny aspekt tego rodzaju wspólnot, zwracając w swojej definicji uwagę na kilka podstawowych

***Daria Zielińska-Pękał** – dr, adiunkt w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Witelona w Legnicy.

¹www.forum.e-mama.pl

²H. RHEINGOLD, *The Virtual Community*, Reading MA, Addison-Wesley 1993, cyt. za: M. CARTELLS, *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa 2007, s. 362.

kwestii. Po pierwsze – komunikacja wspólnot wirtualnych zasadza się na interaktywności, tj. wzajemnym oddziaływaniu na siebie współtworzących ją osób. Wspólnoty wirtualne koncentrują więc wokół siebie osoby zaangażowane we wspólny interes, dyskutujące, komentujące poruszane kwestie. Po drugie – miejscem zaistnienia tego rodzaju wspólnot jest internet, a więc środowisko wirtualne, odmienne od realnego. Po trzecie – członkowie danej wspólnoty koncentrują się wokół podobnych zainteresowań, łączą się w swoich upodobaniach, dzieląją wspólne poglądy. Po czwarte – przyświeca im wspólny cel. Dążą więc do tego samego i te same kwestie są dla nich priorytetowe.

Zdaniem Andreasa Vittela „Współcześnie jesteśmy świadkami wyłaniania się nowego rodzaju organizacji relacji społecznych, jakim jest uspołecznienie sieciowe [...]. Przejawy tego zjawiska są również widoczne w sferze życia prywatnego, kiedy ludzie skupiają się, by razem dążyć do osiągnięcia jednostkowego celu”³. Autor prezentując swoje poglądy mówi o tzw. relacjach sieciowych, które pojawiły się we współczesnym świecie i funkcjonują z dość dużym powodzeniem. Relacje te cechuje tzw. szybka integracja, natychmiastowość, zdystansowanie, otwarta struktura grupy, jak również szybka wymiana informacji. Poprzez szybką integrację autor rozumie brak stałej przynależności (zarówno terytorialnej, jak i emocjonalnej). Natychmiastowy charakter relacji sieciowych polega na ich bardzo szybkim pojawianiu się, zaraz po tym, jak tylko zaistnieje konkretna potrzeba. Natychmiastowość wyraża się również w dużej intensywności owych relacji sieciowych. Obok intensywności, autor wymienia też cechę, jaką jest zdystansowanie. Jego zdaniem omawiane relacje są bardzo dynamiczne, choć jednocześnie bywają elastyczne i tymczasowe. Ta dychotomia wpisuje się bowiem w ich istotę. Manuel Castells jest jednak zdania, iż nie można ignorować siły owych relacji sieciowych. Jego zdaniem „wirtualne wspólnoty zdają się być silniejsze niż zazwyczaj przypisują to im obserwatorzy. Istnieją dowody wzajemnego wspierania się w sieci, nawet między użytkownikami połączonymi ze sobą słabymi więziami”⁴. Mówiąc o otwartej strukturze grupy autor zwraca uwagę na dużą rotację jej członków. Zaobserwować można bowiem, iż ludzie włączają się w grupy sieciowe, mocno się w nie angażują, jednak po osiągnięciu określonego celu odchodzą z tych grup, wstępując do innych. Cecha polegająca na szybkiej wymianie informacji odwołuje się natomiast do braku dzielanych doświadczeń (wspólnej historii) przez członków danej grupy.

³A. VITTEL, *Towards a Network sociality*, „Theory, Culture and Society”, t. 18, s. 51; cyt. za: M. OLCOŃ-KUBICKA, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009, s. 79.

⁴M. CASTELLS, *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa 2007, s. 364.

Stwierdzono, iż mniejszą wartość przypisuje się tu charakterom członków grupy, ich osobowościom. Większe znaczenie ma bowiem informacja, jaką te osoby mogą przekazać pozostałym.

Zjawisko funkcjonowania wspólnot wirtualnych oraz rodzących się między jej członkami relacji sieciowych wydały mi się niezwykle interesujące.

Jak zapowiedziałam we wstępie, dość odkrywczą kwestią stał się dla mnie element poczucia lokalności przez członków tego rodzaju wspólnoty. Podjęłam się obserwacji grupy kilkudziesięciu kobiet⁵-użytkowniczek ogólnodostępnego, otwartego forum dyskusyjnego o tematyce macierzyńskiej. Kobiety te znały się wirtualnie i pisały ze sobą (pozostając w ścisłym, codziennym kontakcie) od ponad roku. Miały za sobą (wirtualne i realne) doświadczanie ciąży, porodu oraz pielęgnacji niemowląt. Niektóre znały się jeszcze z okresu przedciążowego. Dość szybko zauważyłam, że jedną z ważniejszych funkcji bycia na forum dyskusyjnym była (zaraz obok informacyjnej i poradniczej) funkcja towarzyska. Okazało się, że chęć zdobycia wiedzy, podzielenia się swoim doświadczeniem, ekspresja macierzyństwa nie są jedynymi powodami, dla których kobiety załogowały się na forum e-mama. Kat Nagel, analizując cykl życia internetowych grup (na podstawie listów mailingowych) wyłonił kilka stadiów ich rozwoju. Są nimi: początkowy entuzjazm, ewangelizacja, wzrost, wspólnota, dyskomfort spowodowany różnicowaniem, samozadowolenie i stagnacja oraz dojrzałość⁶. W tym miejscu zwrócę uwagę na stadium, jakim jest zawiązanie się wspólnoty. Bardzo wyraźnie bowiem zaznaczyło się ono w życiu kobiet na forum. Stadium wspólnoty charakteryzuje między innymi to, iż członkowie nawiązują między sobą sympatie i przyjaźnie, słabnie tendencja do wymiany zdań wszystkich ze wszystkimi. Rodzi się atmosfera bezpieczeństwa, w której łatwiej się jest otworzyć i mówić o swoich problemach, zadawać pytania oraz dzielić się opiniami⁷.

W pewnym momencie kontakty na forum zaczęły przyjmować charakter mniej formalny. Kobiety zaczęły zwracać się do siebie imionami, a nie tylko wirtualnymi nickami; zaczęły się rozmowy nie tylko na tematy ciąży, ale na wszystkie inne, pojawiły się również propozycje spotkania w realnym świecie. Dyskutujące ze sobą kobiety stawały się przyjaciółkami. Dzieliły się swoimi osobistymi problemami (małżeńskimi, rodzinnymi, zawodowy-

⁵W analizowanym przeze mnie wątku formalnie załogowanych było 34 kobiet, z czego 22 pozostawały aktywne.

⁶K. NAGEL, *The Natural Life Cycle of Mailing List*, <http://users.rider.edu/suler/psyber/lifelist.html>

⁷A. KRÓLIKOWSKA, *Pomocna dłoń w cyberprzestrzeni*, [w:] *Spółeczna przestrzeń Internetu*, D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), Warszawa 2006, s. 174.

mi), radziły się sobie nawzajem, służyły sobie pomocą, dzieliły się planami na przyszłość, udzielały sobie nawet materialnego wsparcia. Krąg dyskutujących kobiet faktycznie zaczynał się zawężać. Z grona trzydziestu czterech internatek zalogowanych na obserwowanym przeze mnie wątku, dwadzieścia dwie pozostawało aktywnie czynnymi. To one rozpoczynały każdy swój dzień z wirtualnymi przyjaciółkami, dzieliły się każdym kwadransiem swojego dnia, prowadziły niekończące się rozmowy na „istotne” i „nieistotne tematy”⁸.

Mimo że relacje sieciowe stanowią główny sposób funkcjonowania analizowanej przez mnie macierzyńskiej wspólnoty wirtualnej, zaobserwowałam jednak, że relacji tych nie można opisać poprzez cechy, o których mówił A. Vittel. Brak stałej przynależności, natychmiastowość, zdystansowanie, otwarta struktura grupy czy szybka wymiana informacji – nie są cechami opisującymi relacje łączące kobiety na obserwowanym przeze mnie forum dyskusyjnym. Właśnie ta obserwacja zainspirowała mnie do refleksji, że być może poczucie lokalności wspólnot wirtualnych jest jednym z zasadniczych elementów ich funkcjonowania. I tę refleksję starałam się zgłębić w swoich dalszych analizach.

Wirtualne poczucie lokalności

Lokalność to jedno z podstawowych pojęć pedagogiki społecznej. Najczęściej przywoływaną definicją środowiska lokalnego jest ta, autorstwa Tadeusza Pilcha: to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję, wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności i odrębności, gotowych do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa⁹. W tematycznej literaturze wymienia się więc takie elementy środowiska lokalnego, jak: terytorium, normy i wartości, instytucje lokalne, wspólne działania, kontrola jednostki nad grupą, identyfikacja. Z nieukrywaniem zainteresowaniem obserwowałam, w jaki sposób poszczególne z tych elementów wpisują się w wirtualne życie użytkowniczek forum. Szczegółnej analizie poddałam trzy z nich – terytorium, normy i wartości oraz identyfikację.

Pierwszą cechą środowiska lokalnego, którą z dużym natężeniem zaobserwowałam u użytkowniczek analizowanego forum była przynależność

⁸Patrz: D. ZIELIŃSKA-PEKAŁ, *Nieistotne rozmowy wspólnot wirtualnych*, [w:] *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*, red. M. Wawrzak-Chodaczek, I. Jagoszewska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

⁹T. PILCH, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika Społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 1995, s. 157.

terytorialna. Z oczywistych względów nie można w tej sytuacji mówić o terytorium w klasycznym rozumieniu F. Tönniesa. Użytkowniczkę forum poruszają się bowiem po specyficznym, wirtualnym terytorium; po obszarze wyodrębnionym z większej całości, jaką jest forum internetowe. Wyodrębnienie to nastąpiło ze względu na pewne cechy charakterystyczne, z których najistotniejszą zdaje się być posiadanie dziecka dokładnie w tym samym wieku przez wszystkie rozmówczynie. Mimo że nie ma żadnych konsekwencji za wypowiadanie się w „nie swoich” tematach, to jednak dla kobiet ważna jest przynależność do konkretnego wątku tematycznego. W sytuacji, gdy ktoś spoza wątku chce zabrać głos w dyskusji, swoją wypowiedź zazwyczaj wprowadza słowami: „Przepraszam za wtrącenie się, ale mam pytanie” itp. Poniżej przedstawię dialog, do którego doszło, gdy w grupie mam z dziećmi 2-miesięcznymi pojawiła się nowa osoba – mama dziecka nieco starszego:

- **Użytkowniczka 1:** Sory, że pytam ale jak to się stało że jesteś z nami na wątku? Dziecko masz widzę 5miesięczne. Nie pamiętam wybacz.
- **Gość (nick Kaja):** O co chodzi? Nie można pisać tu z wami? Przecież forum jest dostępne dla wszystkich!!!
- **Użytkowniczka 1:** Kaja, wątki są podzielone zgodnie z miesiącami narodzin dzieci więc w sumie pytanie nie jest takie dziwne. No ale pisać można na każdym, nikt nikomu nie zabroni.
- **Użytkowniczka 2:** Kaja, po pierwsze to nie krzycz. Grzecznie cię zapytano, a Ty niepotrzebnie napadłaś. Po drugie to jesteśmy tu na swój sposób żyte, coś już wiemy o sobie a Ty przychodzisz, nie przedstawiasz się nawet i zaczynasz z nami pisać z reguły tylko pytając. Nie dziw się, że się Dziewczyny dziwią.
- **Gość:** To zamknijcie forum i załóżcie sobie prywatne, jak wam nie pasuje!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
- **Użytkowniczka 3:** Kaja, wpadasz na nasz wątek od dość dawna ale nigdy nie piszesz nic o sobie o dziecku, bo nasze dzieci dość sporą różnicę wieku mają, zadajesz często dość nieprzemyślane pytania, które mogą kogoś urazić, może dlatego, że nie jesteś z nami od początku i nie czytasz ze zrozumieniem naszych wypowiedzi. Nie dziw się proszę, że osoby tutaj nie są zadowolone z takich „wizyt”, nie odpowiadają na Twoje pytania itd. . . .
- **Użytkowniczka 2:** Kaja myślałam, że Ty tylko ciut głupiotka jesteś ale widzę, że i bezczelna. Że Cię nie kochamy to mamy się z forum

wynosić? No wybacz ale my Ci się po wątku nie pętamy. A po to są te wątki by się oddzielić od reszty więc wynocha do swojej piaskownicy. Nie przeszkadzałaś mi dopóki nie zrobiłaś się chamska. A dziś poleciałaś po bandzie na całego.

- **Administrator forum:** Kaja, nie zauważyłaś, że się narzucasz? To, że jest to forum publiczne, nie oznacza, że nie należy się tu zachowywać zgodnie z przyjętymi normami. Dziewczyny, proszę, nie unoście się, bo Wam zupełnie niepotrzebnie spadnie poziom dyskusji na wątku.

Zaprezentowaną sytuację, w której osoba spoza danego tematu dyskusyjnego chce się włączyć do grupy kobiet, można podzielić na co najmniej trzy etapy: 1) rozeznanie sytuacji, 2) zaognienie sytuacji, jak również 3) interwencja osób trzecich.

Okazuje się więc, że obecność nowej osoby bardzo szybko zostaje zidentyfikowana. Kobiety tworzące daną grupę dyskusyjną chcą wiedzieć, skąd się wzięła oraz jakie są motywy jej przybycia. Etap pierwszy – rozeznanie sytuacji – służy więc do jasnego wyartykułowania zasad panujących na forum. Zasadą tą jest m.in. fakt, że w danej grupie tematycznej łączą się mamy dzieci w tym samym wieku. W etapie drugim następuje zaognienie sytuacji. Nowa osoba zdaje się być oburzona hermetycznością danego tematu. Widzi, że jej obecność nie jest pochwalana. W swoich wypowiedziach używa wielu znaków wykrzyknikowych oraz pytających, co zdradza, że jest poruszona zachowaniem kobiet. Ów „podniesiony ton” prowokuje użytkowniczkę forum. Dochodzi do otwartej wymiany zdań, a nawet do obrażenia nowo przybyłej osoby. Internetową kłótnię zamyka administrator, który zarządza treściami umieszczanymi na forum.

Przytoczona sytuacja odsłania przynajmniej kilka istotnych kwestii. Pierwszą z nich jest oczywiście terytorialna niemalże przynależność do danego miejsca na ogólnodostępnym forum. Wątek tematyczny, który współtworzą kobiety staje się dla nich miejscem „na wyłączność”. T. Pilch mówi, iż środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium. Przytoczony dialog odsłania ową chęć kobiet do wyizolowania się z większej całości. Padają nawet słowa jednej z nich: po to są te wątki, by się oddzielić od reszty.

Kolejna ważna kwestia, która zdaje się być bardzo widoczna, to duża solidarność kobiet koncentrujących się wokół danego tematu. W tej konkretnej sytuacji mamy znały się od około roku (niektóre dłużej) i widać, że przez ten czas zdążyły stworzyć zwartą, broniącą swoich racji grupę. Są dla siebie ważne, czują się dobrze w swoim gronie i nie chcą tego zmieniać. Są

w stanie posunąć się nawet do nieprzyjemnych słów po to, by nie dopuścić do zburzenia dotychczasowego porządku. Wyraźnie zarysowuje się tu legendarna dewiza „Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego”, będąca wyrazem koleżeństwa i troski o pozostałe osoby. Kobiety przynależące do danej grupy łączy więc duże poczucie wspólnoty i współodpowiedzialności, wynikające ze zgodności dążeń.

Nietrudno było zaobserwować, iż dla kobiet na forum istotne stawały się też normy zachowania się w tym wirtualnym świecie. Normy te bezpośrednio łączyły się z odpowiadającymi im wartościami. Z. Bauman, dokonując analizy szans i zagrożeń, jakie daje współczesnemu człowiekowi wspólnota, zwraca uwagę na dwie wzajemnie się przenikające, ale też wzajemnie się wykluczające wartości, jakimi są bezpieczeństwo i wolność. Za przywilej bycia w wspólnocie trzeba płacić¹⁰ – mówi autor. Ceną jest utrata wolności, autonomii, „prawa do samostanowienia o sobie”. Wspólnota narzuca pewne ramy bycia. Kieruje się swoimi regułami, ma swój „savoir-vivre”, dyscyplinuje swoich członków. Brak wspólnoty zwiastuje brak bezpieczeństwa; wejście do wspólnoty zapowiada rychłą utratę wolności¹¹ – kontynuuje autor.

Analizując funkcjonowanie wspólnot wirtualnych wyłoniłam dwa rodzaje norm, którym te wspólnoty powinny podlegać. Były to normy zewnętrzne (ustanawiane przez administracje forum) oraz wewnętrzne (ustanawiane przez użytkowniczkę forum). Użytkowniczki macierzyńskiego forum były podległe administratorom. Wiedziały, że za zbyt agresywny ton wypowiedzi, niecenzuralne treści czy zdjęcia mogą zostać ukarane (łącznie z wyrzuceniem z forum). Przytoczony powyżej dialog odsłania czujność administratorów. Nie pozostawia wątpliwości, że rozmowy prowadzone przez kobiety były regularnie czytane (cenzurowane) przez osoby zarządzające treściami forum. Administrator dokładnie wiedział, w którym momencie zainterweniować i uspokoić napiętą sytuację. Wartością nadrzędną stawał się więc tu ład i porządek, który powinien panować na forum dyskusyjnym.

Oprócz zewnętrznych norm zachowania narzuconych przez administrację, użytkowniczki w nieformalny sposób ustanawiały też normy wewnątrzgrupowe. Czasami dochodziło między kobietami do spięć wywołanych łamaniem owych reguł. Bycie we wspólnocie wirtualnej ma więc znamiona samodyscyplinujące i pomimo dużej otwartości i elastyczności w doborze tematów, nie jest ono miejscem bez oznaczonych granic. Te wewnątrzgrupowe normy były trudniejsze do zidentyfikowania; były one bowiem czytelne jedynie dla osób mocno zaangażowanych w dyskusje danej grupy tematycznej. Jedną z takich norm, którą udało mi się zaobserwować, było ustosunkowy-

¹⁰Z. BAUMAN, *Wspólnota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 10.

¹¹*Ibidem*

wanie się do wypowiedzi innych użytkowników, nawiązywanie do nich, komentowanie. Okazało się, że w dobrym tonie jest umiejętność zapamiętania jak największej ilości poprzednich postów i odwołanie się do nich w swoim komentarzu. Forum dyskusyjne to miejsce w sieci służące wymianie informacji i poglądów. Nie jest ono blogiem – stroną internetową zawierającą odrębne, uporządkowane, chronologicznie wpisy, których twórcą jest jego właściciel. Często pojawiały się komentarze mające na celu dyscyplinowanie osób, które nie odwoływały się do wypowiedzi poprzedniczek, a jedynie pisały o sobie. Ważną okazała się więc być zasada interaktywnego, a nie narracyjnego stylu pisania. Dla kobiet-użytkowniczek forum wartością była więc sama komunikacja i możliwość pozostawania w ciągłym kontakcie z innymi kobietami. Eliminowano natomiast sytuacje, w których komunikacja zastępowana była blogową pisaniną. Jak więc widać, ten element środowiska lokalnego bezpośrednio łączy się z kontrolą jednostki nad grupą.

Elementem, który w bardzo wyraźny sposób zaznaczył swoją obecność, była identyfikacja zarówno z innymi członkami forum, jak i z samym miejscem. Kobiety odczuwały dużą potrzebę utożsamiania się z innymi użytkowniczkami. Dlatego też tak zaciekle broniły swojego miejsca przed nowymi (innymi) osobami. Ważną kwestią było dla nich podobieństwo – przeżywanie tych samych problemów, doświadczanie macierzyństwa z dzieckiem w tym samym wieku itp. M. Olcoń-Kubicka, analizując tę kwestię zwróciła uwagę na fakt, iż wspólnoty projektowe opierają się na poczuciu swojskości, wynikającym z podzielenia sytuacji życiowej. Kobiety łączy przekonanie, że wspólne doświadczenie jest motorem zawiązania pewnego rodzaju grupy wsparcia: „My matki wcześniaków, powinnyśmy się trzymać razem”¹². Jednocześnie autorka zauważa, iż taka sytuacja rodzi wyraźny podział na dwa fronty: „my”–„oni”. Po jednej stronie sytuują się kobiety mające za sobą podobne przeżycia i doświadczenie, po drugiej natomiast osoby, których doświadczenia są nieco inne, co tym samym odbiera im kompetencje do wczucia się w sytuację. W powyższym dialogu było to bardzo widoczne. Do grupy mam z 2-miesięcznymi dziećmi chciała dołączyć mama dziecka 5-miesięcznego. Dla użytkowniczek była to już zbyt duża różnica. Na tyle duża, że zdyskredytowały nową osobę i wyeliminowały ją ze swojego grona.

Najbardziej jednak zaskakującą formą identyfikacji była ta związana z przywdziewaną nazwą. Na forum e-mama kobiety otwierały grupy tematyczne, których nazwa nawiązywała do ważnego dla nich wydarzenia. Jest nim m.in. miesiąc spodziewanego porodu, a „przepustką” do danego miejsca był pozytywny wynik ciąży:

¹²M. OLCOŃ-KUBICKA, *op. cit.*, s. 169.

- Nieśmiało pozwolę sobie założyć temat. Wczoraj się dowiedziałam że po raz drugi jestem w ciąży. Termin mam na 1 lipca (30 czerwca). Zapraszam wszystkie Lipcoweczki!!!
- Witam! Mam przyjemność założyć nowy wątek. Mój termin to 5 maja. Wczoraj testowałam. Mam nadzieję, że kolejne Majówki dołączą niedługo.

Kobiety, o których piszę, również w ten właśnie sposób się identyfikowały. Nazywały siebie Lutówkami. Nazwa ta była jak najbardziej używana i kobiety często mówiły o sobie w tej właśnie formie. Widać więc, że miesiąc narodzin ich dzieci był silnym elementem identyfikującym grupę. Z jednej strony był zaproszeniem dla kobiet z tym samym terminem porodu, z drugiej jednak strony stanowił silną granicę dla pozostałych.

Mogłoby się wydawać, że mówienie o lokalności w odniesieniu do wspólnot internetowych stanowi pewnego rodzaju nadużycie. Widać jednak, że wiele elementów, którymi przywykliśmy opisywać środowisko lokalne jest jak najbardziej adekwatnych w odniesieniu do wspólnot wirtualnych. Przynależność terytorialna, wyznawane normy i wartości grupowe, przynależność do grupy, a przede wszystkim odczuwanie grupowej wspólnotowości (o którym pisałam na początku) dają podstawę sądzić, iż poczucie lokalności nie jest obce nawet w środowisku wirtualnym. Nie bez powodu pojawia się już określenie o nazwie lokalny internet.

Współ-internet jako przestrzeń lokalna

Lutówki poprzez swoją bardzo intensywną komunikację uczyniły wspólnym nie tylko doświadczanie macierzyństwa, ale w ogóle swoją obecność w wirtualnym świecie. Stało się to m.in. poprzez uwspólnienie czasu przeznaczonego dla siebie w internecie, jak również konkretnego, choć wirtualnego miejsca owych spotkań. Każdego dnia, każda z kobiet witała się na wątku i włączała się do dyskusji. Dokładnie wiedziały, gdzie mają się spotkać. Było to miejsce przez nie wykreowane i konsekwentnie każdego dnia tworzone. W raporcie badawczym pod hasłem *Młodzi i media* czytamy, iż w grupie znajomych horyzonty sieci uwspólniają się. Towarzyszy temu tendencja do wydeptywania wspólnych ścieżek, swoistego uwspólniania lokalnego internetu¹³. Ta prawidłowość była wyraźnie zauważalna w życiu Lutówek. Prowadzony przez nie wątek, jak również galeria zamieszczanych zdjęć, stały się dla nich swoistym „współ-internetem”. Stanowiło go odwiedzanie tych samych miejsc w sieci:

¹³M. FILICIAK, M. DANIELEWICZ, M. HAŁAWA, P. MAZUREK, A. NOWOTNY, *Młodzi i media. Etnografia cyfrowego świata*, [w:] „Kultura Popularna” nr 1/2010, s. 11.

to wspólnie oglądane strony, to komentarze do zdjęć umieszczanych na blogach kolegów i koleżanek, to okrojony, lecz wspólny i oswojony wycinek globalnej sieci¹⁴.

Mówiąc o „współ-internecie” można mieć na myśli grupowy charakter korzystania z medium (tu stała, ta sama grupa kobiet), jak również wypowiedane treści oraz bliskość osób z danej grupy. „Współ-internet” jest więc wielowarstwowy. Tworzy go warstwa techniczna (urządzenia oraz aplikacje internetowe) oraz społeczna (internetowe miejsca, konkretne treści, konkretni ludzie). W tym miejscu zwrócę uwagę na społeczny charakter „współ-internetu”, celowo pomijając jego warstwę techniczną. Lutówki, mimo że zalogowane na ogólnodostępnym forum, po kilku miesiącach wirtualnej znajomości zaczęły tworzyć dość hermetyczne środowisko. Kobiety, które chciały znaleźć się w ich gronie, zrobiły to już wcześniej, nowe natomiast się nie pojawiały. Założony przez kobiety wątek (najpierw ciążyowy, później macierzyński) stał się miejscem ich regularnych, codziennych spotkań. Jedną z cech „współ-internetu” jest swojskość i ta właśnie cecha stała się dominującą. Kobiety lubiły się tam pojawiać, lubiły swoje towarzystwo oraz prowadzone na wątku rozmowy. Na ową swojskość (wręcz zadomowienie) z pewnością miał wpływ fakt, iż ta konkretna przestrzeń w sieci budowana była przez wszystkie Lutówki niemalże w równym stopniu. We wspomnianym powyżej raporcie czytamy, iż: znaczenie współ-internetu wynika z tego, że jest budowany razem, a jego zawartość jest wpleciona w sposób doświadczania świata, wspólnie odbierana i przeżywana¹⁵.

Treści, które można było wyczytać w wątku „Lutówek” w całości były ich autorstwa. Nie pojawiały się komentarze obcych osób. Pomimo ogólnodostępności forum kobiety czuły się tam bezpiecznie, czego wyrazem może być z pewnością rozszerzanie zakresu poruszanych tematów, upublicznianie swoich zdjęć, dzielenie się każdym najmniejszym szczegółem ciąży i macierzyństwa. Oprócz drobnych wtrąceń administracyjnych nie pojawiały się w ich wątku żadne nowe osoby. A gdy takie się pojawiały, szybko były eliminowane.

Powyższe rozważania doprowadziły do refleksji na temat poczucia lokalności w odniesieniu do świata wirtualnego. Polega ono m.in. na: odczuwaniu przez użytkowniczki poczucia swojskości (i łączącym się z tym poczuciu bezpieczeństwa, znajomości „terenu”, udomowienia); odwiedzaniu wciąż tych samych miejsc w internecie („wydeptywanie ścieżek”); współtworzeniu swojego własnego miejsca w wirtualności; silnej identyfikacji z miejscem i osobami tam spotykanymi, przynależności terytorialnej (przywiązanie do

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ *Ibidem*, s. 46

tematu), podleganiu określonym normom i wartościom powielanym przez całą grupę, jak również na poczuciu solidarności grupowej.

Literatura

- BABIŃSKI G. (2005), Tożsamość na pograniczach, [w:] Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania, red. E. Budakowska, Warszawa, s. 99-117.
- BAUMAN Z. (2008), Wspólnota, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- (2003), Razem osobno, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- CASTELLS M. (2007), Społeczeństwo sieci, PWN, Warszawa.
- FILICIAK M., DANIELEWICZ M., HAŁAWA M., MAZUREK P., NOWOTNY A. (2010) Młodzi i media. Etnografia cyfrowego świata, [w:] „Kultura Popularna”, nr 1.
- MIKOŁAJEWSKA B. (1999), Zagadnienie wspólnoty. Wybór tekstów, New Haven.
- KRÓLIKOWSKA A. (2006), Pomocna dłoń w cyberprzestrzeni, [w:] Społeczna przestrzeń Internetu, red. D. Batorski, M. Marody, A. Nowak, Wydawnictwo Academica, Warszawa.
- NAGEL K. The Natural Life Cycle of Mailing List, <http://users.rider.edu/suler/psyber/lifelist.html>
- OLCOŃ-KUBICKA M. (2009), Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- TÖNNIES F. (2008), Wspólnota i stowarzyszenie, Warszawa.
- ZIELIŃSKA-PĘKAŁ D. (2011), Nieistotne rozmowy wspólnot wirtualnych, [w:] Komunikacja wobec wyzwań współczesności, red. M. Wawrzak-Chodaczek, I. Jagoszewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- (2012), Podczytywanie jako forma wirtualnej (nie)obecności, [w:] Komunikacja - (Po)rozumienie - Obecność społeczna, red. nauk. M. Biedroń, M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń.

Daria Zielińska-Pekał

A SENSE OF LOCALITY IN VIRTUAL COMMUNITIES

Abstract

The reflections included in the article concern the functioning of virtual communities and emerging online relationships between their members. The analyses were performed on the basis of the observation of a group of women - active members of one of the maternity forums. The women knew each other virtually and had been emailing each other (remaining in close, daily contact) for over a year. They had experienced (virtually and in reality) pregnancy, childbirth and infant care. Some of them had known each other since the period before their pregnancy. A social function appeared to be one of the most important functions of being a discussion forum member, along with the informative and advice functions. A special feature of the examined virtual community occurred to be the sense of locality and its specificity.

Marzena Sendyk*
Renata M. Ilnicka**

RODZINA O ZMIENIONEJ STRUKTURZE WEWNĘTRZNEJ JAKO ŹRÓDŁO WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY

Do wykluczenia społecznego, w którym młody człowiek nie jest w stanie realizować swoich zadań rozwojowych, może prowadzić zarówno brak dostępu do zasobów, dóbr, instytucji, ograniczenie praw społecznych, jak i deprywacja jego potrzeb psychicznych (Miłkowska 2011, s. 44). Szczegółne znaczenie ma w tym zakresie podstawowe środowisko życia, jakim jest rodzina, zwłaszcza taka, w której dochodzi do zmian w jej strukturze wewnętrznej. Współcześnie staje się ona coraz powszechniejszą formą życia rodzinnego.

Zmiana struktury to przede wszystkim brak jednego z rodziców, doprowadzający do niepełności rodziny. Wśród struktur tych możemy wyróżnić: rodzinę osieroconą z powodu śmierci jednego z małżonków, rodzinę rozbitą na skutek separacji lub rozwodu, rodzinę samotnej niezamężnej matki (niepełną biologicznie) oraz czasowo niepełną ze względu na charakter pracy jednego z rodziców, pobyt w zakładzie karnym czy długotrwały pobyt w szpitalu (Kozdrowicz 1989, s. 16). Są więc wśród nich zarówno rodziny niekompletne, które nigdy nie były pełnymi, jak i zdekompletowane, a więc takie, które uległy rozbiciu z różnych powodów – separacja, rozwód, śmierć (Szymanowska 2000, s. 58). Należy podkreślić, że rozbicie rodziny jest zawsze wydarzeniem powodującym zakłócenie w cyklu życia rodziny i naruszającym równowagę systemu rodzinnego. Konieczna staje się wówczas reorganizacja funkcjonowania grupy rodzinnej.

Charakterystyczne jest, że wśród rodzin niepełnych zdecydowanie dominują rodziny samotnych matek, co wynika z wielu czynników: urodzenia pozamałżeńskie, częstsze powierzanie przez sądy w sytuacji rozwodu matce prawa do opieki nad dziećmi, częstsze decyzje ojców niż matek o wyjeździe do pracy poza granice kraju, a także nadumieralność młodych mężczyzn.

***Marzena Sendyk** – doktor, adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Renata Małgorzata Ilnicka** – doktor, adiunkt na Uczelni Zawodowej Zagłębia Miedziowego w Lubinie.

Specyficznym problemem rodzin, w których jedno z rodziców zмага się z wdowieństwem jest samotność, która wywiera duży wpływ na postawy życiowe członków rodziny i może powodować trudności wychowawcze.

Wielu negatywnych doświadczeń, mających duży ładunek emocji dostarcza dzieciom kolejny typ – rodzina rozbita. Traumatyzującym przeżyciem jest już sama sytuacja przedrozwodowa – napięcie, klimat kłótni i awantur. Rozwód jest więc jedynie prawnym usankcjonowaniem znacznie wcześniej rozpoczętego procesu rozbicia rodziny. Dzieci są zazwyczaj zaangażowane w konflikt pomiędzy rodzicami, a strach przed rozpadem rodziny może wywołać u nich zaburzenia w zachowaniu. Po rozwodzie natomiast, gdy rodzice zajęci są porządkowaniem własnych spraw, dzieci mogą czuć się odrzucone, mieć poczucie krzywdy, a nawet obwiniać się za zaistniałą sytuację. Powszechnie uważa się jednak, że atmosfera panująca w rodzinie po rozwodzie stwarza lepsze warunki dla rozwoju i funkcjonowania dziecka niż atmosfera w rodzinie, której codziennością są kłótnie i awantury. Rozwód może być więc dobrym rozwiązaniem, jeżeli jest jedynym sposobem odizolowania dziecka od ostrych, źle rozwiązywanych konfliktów (za: Sendyk 2001, s. 55).

Szczególną kategorią rodzin niepełnych są rodziny samotnych, niezamężnych matek z dziećmi. Przyczyny takich urodzeń są zróżnicowane. Mogą stanowić przypadek losowy bądź też być konsekwencją świadomej, niezależnej decyzji kobiety o urodzeniu dziecka, pomimo braku trwałych relacji z ojcem dziecka. Oczywiście sytuacja rodzin samotnych matek z wyboru jest zdecydowanie korzystniejsza (są to kobiety posiadające wyższy poziom wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, niezależne materialnie), jednak w każdym przypadku poważny problem stanowi brak ojca, a więc wzoru osobowego mężczyzny, który nie oddziałuje nawet jako symbol. Dziecko pozbawione jest więc tych specyficznych oddziaływań ojca, które są odmienne od oddziaływań matki.

Ostatnim typem są rodziny niepełne czasowo, których najczęstszą przyczyną powstania jest współcześnie wyjazd jednego z rodziców do pracy poza granice kraju. Czasowa niepełność zmienia sposób funkcjonowania rodziny i układ więzi rodzinnych. Dzieci mogą w pewnym stopniu uwzględniać wymagania i autorytet nieobecnego rodzica, jednak nie uczestniczy on w życiu codziennym rodziny i w związku z tym postępuje ograniczanie jego wpływu w różnych sferach życia. Ponadto, po powrocie rodzica system rodzinny nie powraca do stanu sprzed wyjazdu, a pewne problemy przystosowawcze może mieć zarówno powracający rodzic, jak i pozostali członkowie rodziny.

Sytuacja rodzin niepełnych jest zatem dość zróżnicowana, niemniej w przekonaniu Aleksandry Szymanowskiej (2000, s. 59) istnieje wiele cech

wspólnych, które ujawniają się w mniejszym lub większym stopniu, niezależnie od kategorii rodziny niepełnej.

Do cech tych należy zaliczyć trudniejszą niż w rodzinach pełnych sytuację materialną, ponieważ praca zawodowa jednego rodzica i ewentualnie alimenty lub renta rodzinna, nie zawsze umożliwiają zaspokojenie podstawowych potrzeb członków rodziny. Dla samotnych rodziców problem stanowić może także zapewnienie dzieciom dostatecznej opieki, samodzielne podejmowanie wszelkich decyzji oraz brak wsparcia psychicznego drugiego rodzica, co prowadzi do przeciążenia obowiązkami, a w niektórych przypadkach nawet załamania realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych (Sendyk 2001, s. 53).

Dysfunkcjonalność rodzin niepełnych wynika jednak przede wszystkim z pozbawienia lub poważnego ograniczenia kontaktów dziecka z drugim rodzicem (nieżyjącym lub mieszkającym poza rodziną). Dziecko nie doświadcza wówczas miłości obojga rodziców, a brak wzorca ojca lub matki utrudnia prawidłowe funkcjonowanie w roli związanej z płcią (Szymanowska 2000, s. 61).

W badaniach młodzieży gimnazjalnej województwa lubuskiego przeprowadzonych w 2011 roku w trzech typach powiatów (o najwyższym bezrobociu, najniższym jego wskaźniku oraz w powiatach grodzkich – Gorzów Wielkopolski i Zielona Góra) uzyskano dane, według których w rodzinach o zmienionej strukturze wewnętrznej wychowuje się 16,2% uczniów gimnazjum. Zdecydowanie częściej są to jednak rodziny samotnych matek (14,0%) niż rodziny samotnych ojców (2,2%). Analiza danych z uwzględnieniem typu powiatu pozwoliła ustalić, że najwięcej rodzin niepełnych funkcjonuje w powiatach grodzkich (Gorzów Wielkopolski i Zielona Góra). Wskaźnik rodzin samotnych matek wynosi 16,6%, podczas gdy w powiatach dwu pozostałych typów odsetek ten wynosi: 12,8% i 12,7%. Natomiast w rodzinach samotnych ojców wychowuje się 2,9% uczniów, podczas gdy w powiatach dwu pozostałych typów odsetek ten wynosi: 1,9% i 1,8%. Nie odnotowano więc różnic w strukturze rodzin uczniów w powiatach o najniższym i najwyższym bezrobociu, nieco odmienna natomiast okazała się struktura rodzin w powiatach grodzkich.

W życiu każdej rodziny zdarzają się trudności, z którymi przychodzi się jej członkom zmierzyć. Oczywiście rodziny mają różne umiejętności radzenia sobie z nimi i różnie mogą być też problemy te przez młodzież postrzegane. Powszechne jest jednak przekonanie, że rodziny o zmienionej strukturze w większym stopniu narażone są na przeżywanie trudności niż rodziny pełne. Dane dotyczące trosk rodziny w ostatnim czasie w percepcji badanej młodzieży gimnazjalnej prezentuje tabela 1.

Tabela 1

Główne troski rodziny w percepcji uczniów z rodzin pełnych i rodzin o zmienionej strukturze

Główne troski rodziny	Rodziny o zmienionej strukturze – dane w %	Rodziny pełne – dane w %	Chi ² p<0,05
Brak pracy dla jednego z rodziców	20,1	16,1	chi ² =4,174; df=1
Niskie zarobki rodziców/rodzica	27,7	19,2	chi ² =16,328; df=1
Brak pieniędzy na podst. potrzeby rodziny	5,2	2,1	chi ² =13,490; df=1
Zadłużenie, konieczność spłaty kredytów	20,3	14,7	chi ² =8,713; df=1
Zła sytuacja mieszkaniowa	9,1	3,0	chi ² =34,021; df=1
Problem z częstym spożywaniem alkoholu	10,2	4,8	chi ² =19,484; df=1
Konflikty w rodzinie	30,5	14,0	chi ² =70,674; df=1
Rodzice bardzo dużo pracują	38,8	41,7	–
Prawie nigdy nie spędzamy wspólnie czasu wolnego	16,3	11,5	chi ² =7,808; df=1
Opieka nad osobą chorą albo niepełnosprawną	7,9	7,0	–
W ostatnim czasie nie ma w mojej rodzinie żadnych trosk	19,9%	36,0%	chi ² =42,272; df=1

Istnieje wyraźny związek pomiędzy problemami dostrzeganymi w rodzinie a jej strukturą. Prawie wszystkich trudności, związanych zarówno ze sferą bytu materialnego, jak i sferą wzajemnych relacji istotnie częściej doświadczają uczniowie z rodzin innych niż pełna. Przede wszystkim w rodzinach tych rodzice częściej pozostają bez pracy – co piąty badany (20,1%) dostrzega problem bezrobocia w swojej rodzinie (w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 16,1%). Pozostawanie rodzica bez pracy, zwłaszcza długotrwałe, znacząco zmienia sposób funkcjonowania rodziny w różnych płaszczyznach. Niejednokrotnie dochodzi więc nie tylko do drastycznego obniżenia poziomu życia, ale także do zmiany w stosunkach rodzinnych: wzrasta częstotliwość konfliktów, następuje obniżenie autorytetu niepracującego rodzica u dorastających dzieci, co najczęściej prowadzi do osłabienia więzi. U rodziców pozostających bez pracy nierzadko obniża się także zaangażowanie w oddziaływanie wychowawcze wobec dzieci i zainteresowanie ich sprawami.

Liczna grupa gimnazjalistów z rodzin o zmienionej strukturze wewnętrznej doświadcza pewnych niedostatków w sferze materialnej: aż 27,7% badanych uznaje za problem niskie zarobki rodziców (w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 19,2%), co piąty gimnazjalista z rodziny niepełnej (20,3%) wskazuje na zadłużenie i konieczność spłaty kredytów (w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 14,7%). Jednocześnie, tylko 5,2% uczniów odczuwa brak pieniędzy na zaspokajanie najbardziej podstawowych potrzeb (jest to jednak dwuipółkrotnie częściej niż w rodzinach pełnych, w których wskaźnik ten wynosi 2,1%). Rodziny o zmienionej strukturze wewnętrznej odczuwają także konsekwencje złej sytuacji mieszkaniowej – 9,1% (w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 3,0%). Sytuacja materialna nie jest co prawda jednoznacznym wskaźnikiem funkcjonowania rodziny, jednak trudności te mają swoje konsekwencje w innych sferach życia, np. sposobach spędzania czasu wolnego, uczestnictwa w kulturze. Ponadto, degradacja materialna może powodować powstanie licznych konfliktów, stanowiących bezpośrednio przyczyny zaburzenia bezpieczeństwa i osłabienia więzi. Trudności ekonomiczne mogą więc stanowić czynnik destabilizujący rodzinę.

Rodziny przeżywają jednak nie tylko trudności ekonomiczne. Prawie jedna trzecia badanych z rodzin o zmienionej strukturze (30,5%) dostrzega konflikty w rodzinie. W rodzinach pełnych zdarzają się one dwukrotnie rzadziej (14%). Problemem częściej dostrzeganym przez uczniów z rodzin innych niż pełna jest także brak wspólnie spędzanego czasu wolnego (16,3%; w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 11,5%). Ponadto, 10,2% badanych z tych struktur przyznaje, że w ich rodzinie istnieje problem alkoholowy (w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 4,8%). Powszechne jest przekonanie

nie, że rodzina z problemem alkoholowym funkcjonuje w sposób odmienny. Wszyscy członkowie rodziny skoncentrowani są na alkoholu i pijącym członku rodziny. To nad nim, a nie dziećmi, roztaczany jest „parasol ochronny”. Taka sytuacja nie daje szans na zaspokojenie psychicznych potrzeb dziecka.

Niektóre rodziny zmagają się także z koniecznością zapewnienia opieki osobie chorej lub niepełnosprawnej; w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 7,0%, natomiast w rodzinach o innej strukturze 7,9%.

Jedynym problemem nieznacznie rzadziej dostrzeganym przez uczniów z rodzin niepełnych jest duże obciążenie rodziców pracą zawodową – 38,8% (w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 41,7%). Jednocześnie należy podkreślić, że tylko jedna piąta badanych (19,9%) z rodzin o zmienionej strukturze uznała, że w ich rodzinach nie ma w ostatnim czasie większych trosk. Znacznie częściej tej pozytywnej oceny dokonywali uczniowie z rodzin pełnych (36%).

Poważną barierą w prawidłowym funkcjonowaniu rodziny jest stosowanie przemocy wobec osób, które nie są w stanie się jej przeciwstawić. Najczęściej tymi bezbronnymi osobami są dzieci. W tabeli 2 zaprezentowano dane dotyczące zachowań przemocowych rodziców, rozumianych jako wszelkie nieprzypadkowe zachowania, które są niezgodne z istniejącymi standardami i normami postępowania z dzieckiem (w tym sprzeczne z uznawanymi normami moralnymi), powodujące fizyczne i/lub psychiczne szkody lub stanowiące zagrożenie w rozwoju. To także powstrzymywanie się od zachowań, uznawanych za pożądane i konieczne w dobrej relacji rodzic-dziecko (za: Jarosz 2001, s. 59). Wśród zachowań tych najczęściej wymienia się: przemoc fizyczną, psychiczną, seksualną i zaniedbanie.

Analiza danych z uwzględnieniem struktury rodziny pozwala stwierdzić, że wielu zachowań przemocowych rodziców częściej doświadczają uczniowie wychowujący się w strukturach innych niż rodzina pełna, w większości jednak nie są to różnice istotne statystycznie. Różnice znaczące odnotowujemy w przypadku awantur, będących przyczyną interwencji policji, do których w rodzinach niepełnych dochodzi trzykrotnie częściej (10,6%) niż w pełnych (3,5%) oraz bicia, także znacznie częstszego w strukturach innych niż rodzina pełna (9,1%; w drugiej podgrupie wskaźnik ten wynosi 6,3%). Mniej znaczące różnice dotyczą: formułowania przez rodziców komunikatów obniżających poczucie wartości dziecka (16,9%; w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 14%), spoliczkowania (7,1%; w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 5,4%), poniżających kar w postaci zakazu snu lub jedzenia (1,6%; w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 1,1%) oraz przemocy seksualnej (1,3%; w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 0,5%). Tylko w zakresie przejawów „stosowanie obraźliwych słów” i „krzyk” badani z obu grup

Tabela 2

Zachowania przemocowe rodziców w percepcji uczniów z rodzin pełnych i rodzin o zmienionej strukturze

Czy w ciągu ostatniego miesiąca	Rodziny o zmienionej strukturze – dane w %	Rodziny pełne – dane w %	Chi ² p<0,05
Twoi rodzice krzyczeli na Ciebie	74,3	74,0	–
Usłyszałeś od rodziców obraźliwe słowa	32,5	32,7	–
Rodzice mówili, że jesteś nic nie warty i nic z Ciebie nie będzie	16,9	14,0	–
Zostałeś spoliczkowany przez rodziców	7,1	5,4	–
Zostałeś zbity przez rodziców	9,1	6,1	chi ² =5,176; df=1
Rodzice zabraniali Ci za karę jedzenia lub spania	1,6	1,1	–
Zdarzyło się, że ktoś z rodziny stosował wobec Ciebie tzw. zły dotyk	1,3	0,5	–
Zdarzyła się interwencja policji z powodu kłótni czy awantur	10,6	3,5	chi ² =50,364; df=1

uzyskali niemal identyczne wyniki. Jednocześnie wskaźniki tych zachowań należy uznać za bardzo wysokie (krzyk odpowiednio: 74,3% i 74%; obrażanie odpowiednio: 32,5% i 32,7%). Prawdopodobnie w świadomości społecznej ciągle funkcjonuje wyłącznie przemoc fizyczna. Degradacja słowna natomiast w przekonaniu wielu rodziców nie stanowi formy przemocy, raczej rozumiana jest jako swoista metoda wychowawcza lub sposób rozwiązywania konfliktów i w związku z tym stosowana tak powszechnie. Dostarcza ona jednak dziecku bolesnych przeżyć, które prowadzą do obniżenia poczucia własnej wartości, a także osłabienia więzi emocjonalnej w rodzinie. Te raniące doświadczenia rodzinne pozostawiają ślady, często na całe życie.

Stosowanie przez rodziców przemocy powoduje, że wielu nastolatków ma złe samopoczucie w domu. Przyznała się do niego aż jedna czwarta (24,9%) młodzieży z rodzin niepełnych (w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 15,2%). Część badanych przeżywa w domu także strach i obawy. Na pytanie „Czy w ostatnim czasie bałeś się swoich rodziców?” 13,2% uczniów z rodzin o strukturze innej niż pełna i 9,2% badanych z rodzin pełnych odpowiedziało twierdząco. Czasem te obawy są tak silne, że doprowadzają do ucieczki z domu. W ostatnim czasie zdecydowało się na nią 4,9% gimnazjalistów z rodzin o zmienionej strukturze i 1,4% uczniów z rodzin pełnych.

Zmieniona struktura rodziny, towarzyszące jej problemy i stosowanie różnych form przemocy stanowią czynnik sprzyjający kształtowaniu się samotności emocjonalnej (nazywanej również osamotnieniem) dorastających dzieci w rodzinie. W przekonaniu Jadwigi Izdebskiej (2008, s. 29) jest ono: „1) subiektywnym doświadczeniem; 2) nieprzyjemnym, stresującym, bolesnym, ale również groźnym dla życia, rozwoju, edukacji dziecka przeżyciem; 3) skutkiem czynników zewnętrznych związanych z nieprawidłowymi relacjami – stosunkami między dzieckiem a innymi osobami, zwłaszcza bliskimi mu”.

Jak podaje Mirosława Gawęcka (2005, s. 110-112) dzieci przeżywające osamotnienie przede wszystkim odczuwają, że rodzice są dla nich oschli uczuciowo, nie okazują im uczuć i często traktują miłość w kategoriach warunkowych. Bywa, że stosują surową dyscyplinę, kary fizyczne i degradację słowną. Cechuje ich też brak zaufania do dzieci oraz nieumiejętność prowadzenia z nimi rozmowy.

Wyniki badań młodzieży gimnazjalnej województwa lubuskiego wykazały, że w rodzinach o strukturze innej niż pełna co czarty (24,4%) gimnazjalista doświadcza osamotnienia. W rodzinach pełnych wskaźnik ten jest niższy i wynosi 20,1%.

Należy podkreślić, że osamotnienie młodego człowieka w rodzinie może generować osamotnienie także poza rodziną, gdyż zmniejsza jego szanse na

rozwięnięcie pozytywnych relacji z osobami z dalszych kręgow społecznych (Sendyk 2001, s. 220-221). Ponadto, nie stanowi ono jedynie aktualnej trudności, ale może prowadzić do poważnych problemów osobistych i w relacjach z innymi ludźmi także w przyszłości.

Ta skomplikowana sytuacja rodzinna i towarzyszące jej problemy powodują, że uczniowie z rodzin o zmienionej strukturze wewnętrznej częściej doświadczają obniżonego samopoczucia, trudności w szkole, a także przejawiają nieakceptowane zachowania. Potwierdzają to wyniki badań lubuskich gimnazjalistów, w których ustalono m.in., że uczniowie z rodzin innych niż pełna częściej doświadczają obniżonego nastroju w postaci depresyjności: nasilonej depresji doświadczają 8,9% badanych, podczas gdy w rodzinach pełnych wskaźnik ten wynosi 6,1% (Turska 2012, s. 230). Wychowanie w takiej rodzinie nie sprzyja także nauce szkolnej i osiągnięciu przez uczniów ocen dobrych (22,6%, w rodzinach pełnych – 34,6%) i bardzo dobrych (7,3%; w rodzinach pełnych 9,7%), naraża z kolei na uzyskiwanie ocen miernych (24,8%; w rodzinach pełnych – 16,4%). Uczniowie z tej grupy mają również skromniejsze plany edukacyjne, w związku z czym rzadziej planują dalszą edukację w liceum ogólnokształcącym (37,8%; w rodzinach pełnych – 46,8%) (Lipińska-Lokś 2012, s. 196, 209). Ponadto, w gronie nastolatków z rodzin innych niż pełna aż 37,8% pali papierosy (w rodzinach pełnych – 23,6%), 62,3% badanych przyznało się do wagarowania (w rodzinach pełnych – 49,4%), a 34,2% uczniów dokonywało aktów wandalizmu (w rodzinach pełnych – 24,8%). Wymienione zachowania aspołeczne są więc zdecydowanie częściej podejmowane przez uczniów z rodzin o strukturze innej niż pełna (Miłkowska 2012, s. 302, 306, 307).

Zaburzenie struktury wewnętrznej rodziny należy zatem uznać za swoisty czynnik ryzyka. Bez względu bowiem na powód dezorganizacji strukturalnej, zawsze rodzi ona odmienne niż w rodzinach pełnych warunki życia dorastającego dziecka, narażając je częściej na przeżywanie trudności w różnych sferach funkcjonowania. Tym samym zmniejszają się szanse młodego człowieka na w pełni dojrzałe, niezależne i aktywne życie w przyszłości.

Literatura

- DANILEWICZ W., IZDEBSKA J., KRZESIŃSKA-ŻACH B. (1995), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Trans Humana, Białystok.
- GAWĘCKA M. (2005), *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wydawnictwo MADO, Toruń.

- IZDEBSKA J. (2008), Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie, [w:] Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość, red. E. Jundziłł, R. Pawłowska, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk.
- JAROSZ E. (2001), Dom, który krzywdzi, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- KOZDROWICZ E. (1989), Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- LIPIŃSKA-LOKŚ J. (2012), Sytuacja szkolna i plany edukacyjne oraz zawodowe lubuskiej młodzieży gimnazjalnej, [w:] Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP, Zielona Góra.
- MIŁKOWSKA G. (2011), Rola badań nad młodym pokoleniem województwa lubuskiego, [w:] Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy, red. B. Burda, Media Consulting Agency, Zielona Góra.
- (2012), Zachowania społeczne i ryzyko uzależnień od mediów, [w:] Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, Wydawnictwo PRINTPAP, Zielona Góra.
- SENDYK M. (2001), Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- SZYMANOWSKA A. (2000), Dziecko w rodzinie niepełnej, [w:] Rodzice i dzieci – psychologiczny obraz sytuacji problemowych, red. E. Milewska, A. Szymanowska, CMPPP, Warszawa.
- TURSKA E. (2012), Sytuacja osobista lubuskich gimnazjalistów. Indywidualne obszary ryzyka wykluczenia społecznego, [w:] Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, Wydawnictwo PRINTPAP, Zielona Góra.

Marzena Sendyk
Renata Małgorzata Ilnicka

**FAMILY WITH THE MODIFIED INTERNAL STRUCTURE
AS THE SOURCE OF SOCIAL EXCLUSION OF THE YOUTH**

Abstract

A family with the modified internal structure creates different life conditions for an adolescent from the conditions in full families. The research run on the junior high school students proves that the families suffer from difficulties more often - the difficulties connected both with the sphere of material existence and the sphere of mutual relationships. The students from incomplete families more frequently experience violent behaviour from parents and more often suffer from loneliness. Such a complicated family situation and accompanying problems cause the students more exposed to depression, difficulties at school and anti-social behaviour.

Grażyna Miłkowska*
Elżbieta Papiór**

RODZINNE I OSOBISTE CZYNNIKI SPRZYJAJĄCE UZALEŻNIENIU MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ OD MEDIÓW

Wprowadzenie

Uzależnienie od komputera i internetu rozwija się w sposób bardziej podstępny w stosunku do innych typów uzależnień; nie jest tak widoczne, jak uzależnienie od alkoholu, narkotyków czy papierosów. Często również sam korzystający w komputera czy internetu nie jest świadomy, że znajduje się na drodze prowadzącej do uzależnienia. Podobnym problemem jest uzależnienie od gier komputerowych i telewizyjnych. Jest to choroba, której skala w Polsce nie jest znana.

Jednym z celów badań realizowanych w ramach projektu: „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy” była próba diagnozy zjawiska zagrożeniem uzależnieniem od mediów wśród lubuskich nastolatków. Badania przeprowadzone na dużej populacji młodzieży (2508 uczniów szkół gimnazjalnych) wskazały, że około 1/5 młodych Lubuszan (642 osoby) może być zagrożona uzależnieniem od mediów: komputera, internetu, telewizji. Kryterium kwalifikujące gimnazjalistów do grona osób zagrożonych uzależnieniem stanowiło codzienne odkładanie obowiązków domowych i szkolnych na rzecz komputera, internetu i telewizji.

Uzależnienie od internetu (IAD–Internet Addiction Disorder) czy komputera polega na tym, że osoba uzależniona zaczyna spędzać w sieci coraz więcej czasu, ograniczając do minimum jakiekolwiek inne formy aktywności. Wspomnianą grupę gimnazjalistów określamy mianem osób „zagrożonych uzależnieniem”, nie zaś uzależnionych, albowiem jednoznaczna kwalifikacja do grona uzależnionych wymagałaby pogłębionych diagnoz, pełniejszych od

***Grażyna Miłkowska** – dr hab., profesor UZ, kierownik Katedry Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Elżbieta Papiór** – dr, adiunkt w Zakładzie Metodologii Badań Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego.

pytań zadanych badanej młodzieży¹. Wśród wyłonionej grupy osób wytypowano 250 uczniów, którzy przyznali, że codziennie odkładają na później naukę i/lub obowiązki domowe, by spędzać czas przed komputerem, w internecie i przed telewizorem.

Grupa tych 250 osób stała się obiektem dalszego oglądu, którego przedmiotem była jej charakterystyka w zestawieniu z wylosowaną grupą 250 gimnazjalistów, którzy nie informowali o nadmiernym zainteresowaniu mediami. Tę grupę będziemy określali jako niezagrożoną uzależnieniem od mediów. Została ona wylosowana za pomocą SPSS spośród badanych gimnazjalistów, po wcześniejszym wyłączeniu z ich grona osób zagrożonych uzależnieniem choćby od jednego z mediów, które uwzględniamy w naszych analizach, czyli internetu, komputera czy telewizji.

Głównym celem naszych poszukiwań było określenie czynników tkwiących w sytuacji rodzinnej i osobistej gimnazjalistów, sprzyjających uzależnieniu się młodych ludzi od środków masowego przekazu. Charakteryzując wybraną grupę uczniów na tle pozostałych gimnazjalistów przyglądano się wybranym aspektom jej funkcjonowania, takim jak: struktura rodziny, sytuacja ekonomiczna, trudności rodziny i sposoby radzenia sobie z nimi, zachowania przemocowe rodziców, poczucie osamotnienia w rodzinie.

Celem badań jest odpowiedź na pytania:

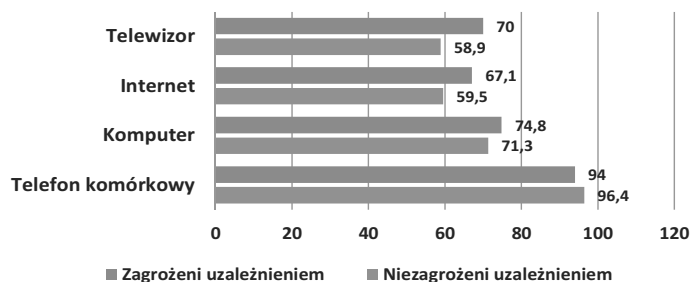
- Czy – i jak – grupa uczniów zagrożonych uzależnieniem od mediów różni się od pozostałych badanych w zakresie wybranych elementów funkcjonowania rodzinnego i sytuacji osobistej?
- Czy można wskazać, a jeśli tak, to jakie czynniki i cechy typowe dla osób zagrożonych uzależnieniem, odróżniają je od pozostałych gimnazjalistów?

W badaniu wykorzystano kwestionariusz ankiety. Osobami, które zakwalifikowano jako zagrożone uzależnieniem od mediów są w większości chłopcy, w liczbie 141 osób (54,6%), pozostałe 108 osób to dziewczyny, które stanowią 43,4% badanych.

Dostęp młodzieży zagrożonej uzależnieniem do mediów

Na wstępie trzeba zaznaczyć, że badani uczniowie mają bardzo dobry dostęp do mediów. Większość gimnazjalistów posiada je do wyłącznej dyspozycji, co ilustruje poniższy wykres.

¹Szerzej na ten temat w tekście: G. MIŁKOWSKA, *Media w życiu lubuskich gimnazjalistów – spojrzenie jakościowe*, [w:] *Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy lubuskiej młodzieży*, red. G. Miłkowska, Zielona Góra 2012, s. 115-134.



Wykres 1. Media do wyłącznej dyspozycji gimnazjalistów (w procentach).

Prawie wszyscy młodzi Lubuszanie mają dostęp do najnowszych mediów, w tym zdecydowana większość może z nich korzystać w sposób nieograniczony. Badani posiadają własne telefony komórkowe, ich pokoje na ogół wyposażone są w komputery czy laptopy, a także telewizory. Gimnazjaliści określani jako zagrożeni uzależnieniem od mediów mają pełniejszy dostęp, zwłaszcza do telewizji oraz internetu. Można więc powiedzieć, że młodzi Lubuszanie są w tym zakresie zadbani, co dobrze świadczy o rodzicach zabiegających o jak najlepsze wyposażenie dzieci w zdobycze nowych technologii.

Struktura rodzin uczniów zagrożonych uzależnieniem od mediów

Spośród 250 osób o wysokich wskaźnikach korzystania z mediów elektronicznych ponad 4/5 (84,3%) wychowuje się w rodzinach pełnych, co siódmy (14,5%) wychowywany jest tylko przez matkę, dwie osoby (0,8%) przez samotnego ojca; jedna osoba poza rodziną. Zdecydowana większość rodziców pracuje zawodowo (85,6%), co ósma rodzina boryka się z problemem bezrobocia (14,4%). Wśród rodziców dominują osoby o wykształceniu zawodowym (47,5% ojcowie; 41,3% matki) i średnim (34,8% ojcowie; 33,9% matki), tylko 17,6% ojców oraz 24,8% matek posiada wykształcenie wyższe.

Sytuacja ekonomiczna

Większość badanych określa sytuację ekonomiczną rodziny jako bardzo dobrą (58,5%) – w domach niczego nie brakuje, rodzice mogą pozwolić sobie na spełnianie zachcianek członków rodziny. W porównaniu do ogółu badanych gimnazjalistów wskaźnik ten jest wyższy o 8,1%, co pozwala wnioskować, że zagrożenie uzależnieniem od mediów jest wyższe w rodzinach dobrze sy-

tuowanych, w których rodzice mogą pozwolić sobie na zakup sprzętu elektronicznego i innych urządzeń technicznych. W ponad 1/3 rodzin (38,6%) żyje się skromniej, „z ołówkiem w ręku”, rodzice tylko czasami mogą sobie pozwolić na spełnianie zachcianek dzieci. Siedem rodzin żyje bardzo skromnie, nie ma natomiast takich, w których brakuje pieniędzy na podstawowe potrzeby, a rodzina żyje z pożyczek i świadczeń pomocy społecznej.

Odnosząc wyniki do grupy porównawczej zauważyć można, że uczniowie zagrożeni uzależnieniem wychowują się w rodzinach lepiej sytuowanych ekonomicznie.

Trudności rodziny

Kolejne informacje na temat funkcjonowania uczniów zagrożonych uzależnieniem od mediów ułatwić może określenie trudności i problemów rodziny. W poniższej tabeli zamieszczono te spośród wskazywanych trudności, które różnicowały wypowiedzi obu badanych grup.

Tabela 1

Troski i trudności w rodzinach badanych gimnazjalistów

Troski/ Trudności w rodzinie	Niezagrożeni uzależnieniem		Zagrożeni uzależnieniem	
	Liczba	%	Liczba	%
Konflikty w rodzinie	37	17,3	46	23,4
Problem z częstym spożywaniem alkoholu	9	4,2	13	6,6
Zadłużenie, konieczność spłaty kredytów	31	14,5	38	19,3
Rodzice bardzo dużo pracują	100	46,7	109	55,3
Prawie nigdy nie spędzamy wspólnie czasu wolnego	20	9,3	37	18,8

Jak widać, uczniowie zagrożeni uzależnieniem od mediów zdecydowanie liczniej niż badani z grupy niezagrożonych, wskazują na zapracowanie rodziców, brak czasu wolnego spędzanego wspólnie z rodziną, a także na konflikty w rodzinie.

Analiza wypowiedzi dowodzi, że większość badanych z obu grup czuje się w swoich rodzinach dobrze – gimnazjaliści czują zainteresowanie ze strony rodziców; oceniają, iż są przez rodziców kochani, są dla nich ważni, mogą liczyć na ich pomoc. Różnice dostrzega się w wypowiedziach dotyczących

czasu poświęcanego przez rodziców badanym oraz komunikacji wewnątrzrodzinnej. Otóż uczniowie zagrożeni uzależnieniem od mediów stwierdzają zdecydowanie częściej niż pozostali, że rodzice poświęcają im mało czasu, a różnica procentowa wynosi 9,8. Ci sami uczniowie zdecydowanie częściej przyznają, że trudno im rozmawiać z rodzicami (różnica w odpowiedziach obu grup wynosi 7,2%), częściej też stwierdzają, że rodzice ich nie rozumieją (różnica 8,4%).

Zachowania przemocowe rodziców

Ucieczka w świat wirtualny może wynikać z atmosfery rodzinnej, szczególnie zaś zachowań przemocowych rodziców – krzyku, kłótni, obniżania wartości, w niektórych również bicia. Doświadczenia uczniów zagrożonych uzależnieniem na tle pozostałych badanych w tym zakresie ilustruje wykres 2.



Wykres 2. Zachowania przemocowe rodziców uczniów zagrożonych uzależnieniem od mediów i niezagrożonych (w procentach).

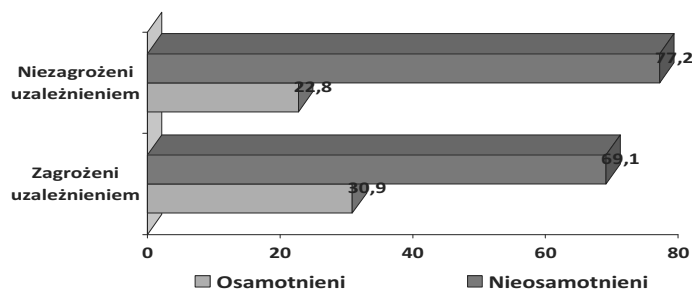
Warto podkreślić, że większość analizowanych zachowań przemocowych rodziców ma zbliżony poziom w obu grupach, przy czym można zauważyć pewną tendencję do częstszego ich stosowania w grupie uczniów zagrożonych

uzależnieniem od mediów. Najwyższe różnice pojawiają się w kategorii obniżania wartości dziecka (10,8%), co oznacza, że uczniowie spędzający bardzo dużo czasu przed komputerem czy w sieci, zdecydowanie częściej słyszą od swoich rodziców, że „nie są nic warci i nic z nich nie będzie”. Oni częściej też słyszą obraźliwe słowa pod swoim adresem (różnica 7,3%) i doświadczają krzyku ze strony rodziców (różnica 4,7%).

Wskaźnikiem potwierdzającym problemy wychowawcze w rodzinie jest fakt, że aż 20 uczniów zagrożonych uzależnieniem (9,6% ogółu tej grupy) przyznało, że podejmowało ucieczki z domu. Dla porównania, w grupie osób niezagrażonych aktów ucieczek dokonało 8 osób, czyli dotyczyły one 4% badanych.

Osamotnienie w rodzinie

Istotną zmienną, mogącą wpływać na uzależnienie młodych Lubuszan od mediów może być poczucie osamotnienia w rodzinie. Spędzanie czasu przed komputerem, surfowanie w sieci mogą stanowić sposób na radzenie sobie z tym nieprzyjemnym stanem i próbę wypełnienia pustki. Osamotnienie badanych z obu grup obrazuje poniższy wykres.



Wykres 3. Poczucie osamotnienia w rodzinach wśród badanych Lubuszan.

Wśród zagrożonych uzależnieniem większy jest odsetek osób (30,9%) odczuwających osamotnienie w rodzinie niż wśród niezagrażonych (22,8%). Zamieszczone dane pozwalają wnioskować, iż poczucie osamotnienia w rodzinie sprzyja zwiększaniu ilości czasu spędzanego przy komputerze, w sieci bądź przed telewizorem.

Co robi lubuska młodzież w sytuacji, gdy czuje się osamotniona w domu? Odpowiedzi badanych z uwzględnieniem obu grup zawiera poniższa tabela.

Tabela 2

Zachowania podejmowane przez badaną młodzież
w sytuacji poczucia osamotnienia w rodzinie

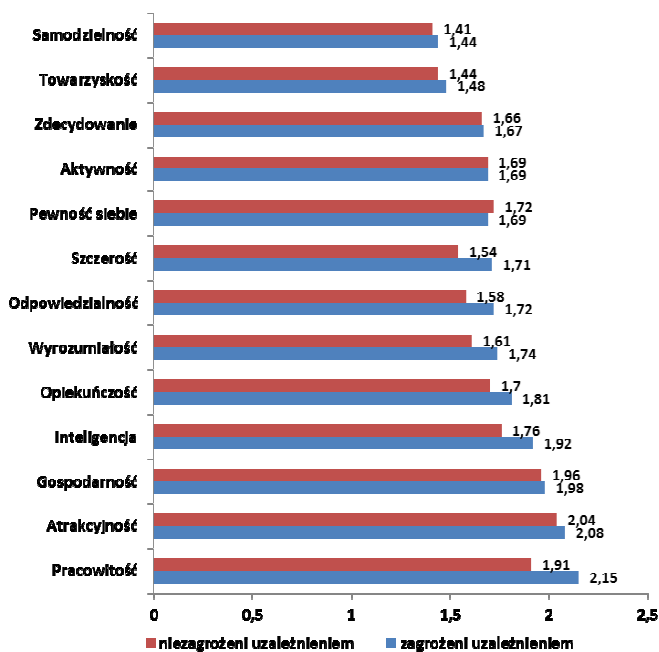
Podejmowane zachowania	Niezagrożeni uzależnieniem		Zagrożeni uzależnieniem	
	Liczba	%	Liczba	%
Słucham muzyki	161	64.4	167	67.1
Oglądam telewizję	56	22.4	74	29.7
Gram w gry komputerowe	63	25.2	98	39.4
Surfuję po internecie	62	24.8	81	32.5
Rozmawiam ze znajomymi na GG, czacie	78	31.2	89	35.7
Wychodzę z domu i spaceruję	34	13.6	13	5.2
Wychodzę z domu i spotykam się z kolegami	99	39.6	83	33.3
Sięgam po alkohol	12	4.8	14	5.6
Sięgam po narkotyki	2	0.8	6	2.4
Sięgam po papierosy	19	7.6	25	10.0

Znamienne, że tylko co ósmy gimnazjalista z grupy osób zagrożonych uzależnieniem od mediów nigdy nie odczuwa osamotnienia – 12,9% (w grupie kontrolnej 19,2%). Dane wskazują, że gimnazjaliści najczęściej radzą sobie z przykrym poczuciem osamotnienia poprzez słuchanie muzyki. Zauważyć można też, iż wszystkie sposoby radzenia sobie z poczuciem osamotnienia związane z mediami częściej podejmowane są przez osoby zagrożone uzależnieniem niż osoby niezagrożone. Badani zagrożeni zdecydowanie częściej uciekają w świat gier komputerowych (różnica 14,2%), częściej surfują w internecie (różnica 7,7%), oglądają telewizję (różnica 7,3%), rozmawiają na GG czy czacie (różnica 4,5%). Nieznacznie częściej też sięgają po środki uzależniające, takie jak alkohol, narkotyki czy papierosy. Uczniowie z grupy porównawczej częściej wychodzą z domu na spacer (różnica 8,4%) bądź spotykają się z kolegami (różnica 6,3%).

Można więc stwierdzić, że internet, komputer czy telewizor są dla wielu uczniów swoistym „lekiem” na rodzinny smutek i poczucie osamotnienia. Ponieważ w sposób szczególny dotyczy to osób określonych jako zagrożone uzależnieniem od mediów, tym samym umocnione zostaje wcześniejsze ustalenie, że osamotnienie w domu rodzinnym może sprzyjać powstawaniu zagrożenia uzależnieniem od mediów.

Sytuacja osobista gimnazjalistów

Częstość kontaktów z mediami może mieć związek z sytuacją osobistą badanych uczniów. Gimnazjalistów poproszono o wskazanie, w jakim stopniu określają ich pewne cechy. Wyszczególniono trzynaście takich cech. Kategorie, jakie mieli do wyboru uczniowie, to przypisywanie sobie tych właściwości: w bardzo wysokim stopniu, średnim, małym stopniu lub wcale.



Wykres 4. Przeciętny poziom cech przypisywanych sobie przez badanych.

Analiza samooceny uczniów dotycząca przypisywania sobie określonych cech pokazuje, iż przeciętny poziom siedmiu spośród nich jest zbliżony w obu grupach, natomiast poziom pozostałych sześciu cech jest wyższy u uczniów niezagrażonych niż zagrożonych (wykres 4). Najwyżej i w zbliżonym stopniu obie grupy uczniów cenią u siebie samodzielność i towarzyskość (oceny najbardziej zbliżone do określenia w bardzo wysokim stopniu – średnia poniżej 1,5). Nasilenie pozostałych cech było bliższe w mniejszym lub większym stopniu poziomowi średniemu. Zbliżone natężenie analizowanych cech dotyczyło także zdecydowania, aktywności, pewności siebie, a ponadto gospodarności i atrakcyjności.

Mimo iż poziom samooceny w odniesieniu do tych cech był zbliżony,

to ich znaczenie dla uczniów obu grup było nieco inne. Miały one większe znaczenie dla gimnazjalistów z grupy zagrożonej niż niezagrożonej. I tak, zdecydowanie wystąpiło na miejscu 3. u zagrożonych i 6. u niezagrożonych. Podobnie aktywność: miejsce 4. wśród zagrożonych i 7. wśród niezagrożonych. Pewność siebie była zdecydowanie ważniejsza dla uczniów zagrożonych – 5. miejsce, niż pozostałych – 9. miejsce. Gospodarność i atrakcyjność uplasowały się na ostatnich pozycjach wśród cech charakteryzujących młodych Lubuszan według ich opinii. W zakresie innych cech samoocena uczniów z grupy niezagrożonej jest wyższa niż uczniów z grupy zagrożonej. Dotyczy to takich cech, jak: szczerłość, odpowiedzialność, wyrozumiałość, opiekuńczość, inteligencja, pracowitość.

Podkreślić również należy, że uczniowie zagrożeni częściej niż niezagrożeni informowali, że dana cecha przynależy im w stopniu bardzo wysokim. Dotyczy to takich cech, jak: pewność siebie, zdecydowanie, aktywność, gospodarność, pracowitość, towarzyskość, inteligencja. Również uczniowie zagrożeni częściej niż niezagrożeni twierdzili, że dana cecha ich nie dotyczy. Takie stwierdzenie odnosi się do wszystkich trzynastu poddanych samoocenie uczniów cech. Co prawda niewielki odsetek uczniów wybierał tę kategorię odpowiedzi (od 0,4% do 13,7%), niemniej jednak w grupie zagrożonych uzależnieniem był od w zależności od cechy od prawie dwa do sześciu razy większy niż w grupie niezagrożonych uzależnieniem od mediów. Szczegółowe informacje zamieszczono w tabeli 3.

Autorytety badanych

Z rodziną nieodzownie łączy się problematyka autorytetów i wzorów. Znaczący autorytet rodziców świadczy o sile ich oddziaływania wychowawczego i wpływie ich oddziaływania na dalsze wybory dziecka. Autorytety badanych gimnazjalistów, z obu badanych grup, ilustruje poniższa tabela.

Spośród wszystkich wymienionych osób, badani najczęściej wskazywali na autorytet rodziców, blisko 1/4 podkreślała rolę swojego idola. Uczniowie zagrożeni uzależnieniem nieco częściej podkreślali osobę idola, rzadziej rodziców; 2,8% badanych w ogóle nie posiada swojego autorytetu. Można powiedzieć, że mimo problemów związanych z dorastaniem i typowego dla tego okresu buntu wobec dorosłych, rodzice są najbardziej znaczącymi osobami dla wszystkich badanych gimnazjalistów, chociaż zdecydowanie wskazuje na nich mniej niż połowa badanych. Warto w dalszych badaniach jakościowych poszukiwać odpowiedzi na pytania o to, jakie cechy i przymioty rodziców powodują ich znaczący wpływ, a jakie osłabiają rodzicielski autorytet. Może to się okazać niezwykle ważne przy budowaniu programów

Tabela 3

Cechy przypisywane sobie przez badanych obu grup

Cecha	Poziom	Niezagrożeni		Zagrożeni		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Pracowitość	B. wysoki	61	24,7	73	29,2	134	27,0
	Średni	126	51,0	108	43,2	234	47,1
	Mały	50	20,2	44	17,6	94	18,9
	Brak	10	4,0	25	10,0	35	7,0
	Suma	247	100	250	100,0	497	100,0
Inteligencja	B. wysoki	83	35,5	90	36,1	173	34,8
	Średni	144	58,1	107	43,0	251	50,5
	Mały	19	7,7	33	13,3	52	10,5
	Brak	2	0,8	19	7,6	21	4,2
	Suma	248	100,0	249	100,0	497	100,0
Aktywność	B. wysoki	106	42,9	120	48,2	226	45,6
	Średni	116	47,0	97	39,0	213	42,9
	Mały	21	8,5	23	9,2	44	8,9
	Brak	4	1,6	9	3,6	13	2,6
	Suma	247	100,0	249	100,0	496	100,0
Towarzystwość	B. wysoki	151	60,9	154	62,1	305	61,5
	Średni	86	34,7	75	30,2	161	32,5
	Mały	10	4,0	14	5,6	24	4,8
	Brak	1	0,4	5	2,0	6	1,2
	Suma	248	100,0	248	100,0	496	100,0
Pracowitość	B. wysoki	90	36,1	81	32,7	171	34,4
	Średni	102	41,0	84	33,9	186	37,4
	Mały	46	18,5	49	19,8	95	19,1
	Brak	11	4,4	34	13,7	45	9,1
	Suma	249	100,0	248	100,0	497	100,0
Opiekunczość	B. wysoki	111	44,8	107	43,3	218	44,0
	Średni	104	41,9	98	39,7	202	40,8
	Mały	30	12,1	25	10,1	55	11,1
	Brak	3	1,2	17	6,9	20	4,0
	Suma	248	100,0	247	100,0	495	100,0

indywidualnych, przeciwdziałających uzależnieniu dziecka od mediów.

c.d. Tabela 3

Cecha	Poziom	Niezagrożeni		Zagrożeni		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Odpowiedzialność	B. wysoki	129	52,0	117	47,2	246	49,6
	Średni	99	39,9	94	37,9	193	38,9
	Mały	16	6,5	27	10,9	43	8,7
	Brak	4	1,6	10	4,0	14	2,8
	Suma	248	100,0	248	100,0	496	100,0
Samodzielność	B. wysoki	160	64,3	159	63,9	319	64,1
	Średni	76	30,5	74	29,7	150	30,1
	Mały	12	4,8	12	4,8	24	4,8
	Brak	1	0,4	4	1,6	5	1,0
	Suma	249	100,0	249	100,0	498	100,0
Wrozumiałość	B. wysoki	123	49,4	113	46,1	236	47,8
	Średni	103	41,4	92	37,6	195	39,5
	Mały	21	8,4	31	12,7	52	10,5
	Brak	2	0,8	9	3,7	11	2,2
	Suma	249	100,0	245	100,0	494	100,0
	B. wysoki	74	29,8	90	36,3	164	33,1
Gospodarność	Średni	123	49,6	96	38,7	219	44,2
	Mały	38	15,3	38	15,3	76	15,3
	Brak	13	5,2	24	9,7	37	7,5
	Suma	248	100,0	248	100,0	496	100,0
Zdecydowanie	B. wysoki	114	45,8	121	49,4	235	47,6
	Średni	107	43,0	96	39,2	203	41,1
	Mały	26	10,4	16	6,5	42	8,5
	Brak	2	0,8	12	4,9	14	2,8
	Suma	249	100,0	245	100,0	494	100,0
Szczerość	B. wysoki	134	53,8	122	49,4	256	51,6
	Średni	97	39,0	85	34,4	182	36,7
	Mały	16	6,4	29	11,7	45	9,1
	Brak	2	0,8	11	4,5	13	2,6
	Suma	249	100,0	247	100,0	496	100,0
Pewność siebie	B. wysoki	115	46,2	130	52,0	245	49,1
	Średni	97	39,0	83	33,2	180	36,1
	Mały	28	11,2	22	8,8	50	10,0
	Brak	9	3,6	15	6,0	24	4,8
	Suma	249	100,0	250	100,0	499	100,0

Tabela 4

Autorytety badanej młodzieży

Autorytety (w kategorii: Zdecydowanie tak)	Niezagrożeni uzależnieniem		Zagrożeni uzależnieniem	
	Liczba	%	Liczba	%
Rodzice	116	46,6	103	41,5
Nauczyciel	13	5,2	18	7,4
Inna osoba z rodziny	56	26,4	52	23,5
Kolega/koleżanka	25	10,2	36	14,6
Idol	47	19,2	76	31,1
Inne osoby	12	6,8	18	10,1

Wnioski

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

- wszyscy lubuscy gimnazjaliści mają dobry dostęp do mediów. Uczniowie określani mianem zagrożonych od mediów mają lepszy dostęp do internetu i telewizji niż badani z grupy porównawczej;
- nie stwierdzono różnic w strukturze rodziny między badanymi z obu grup, wykształceniem rodziców i ich sytuacją zawodową; stwierdzono natomiast, iż uczniowie zagrożeni uzależnieniem wychowują się w rodzinach lepiej sytuowanych ekonomicznie;
- uczniowie zagrożeni uzależnieniem od mediów zdecydowanie liczniej niż badani z grupy niezagrożonych wskazują na zapracowanie rodziców, brak czasu wolnego spędzanego wspólnie z rodziną, a także na konflikty w rodzinie;
- uczniowie zagrożeni uzależnieniem od mediów stwierdzają zdecydowanie częściej niż pozostali, że rodzice poświęcają im mało czasu, zdecydowanie częściej przyznają, że trudno im rozmawiać z rodzicami, częściej też stwierdzają, że rodzice ich nie rozumieją;
- uczniowie spędzający bardzo dużo czasu przed komputerem czy w sieci, zdecydowanie częściej doświadczają zachowań przemocowych w postaci obniżania wartości i agresji słownej;

- gimnazjaliści zagrożeni uzależnieniem częściej niż uczniowie grupy porównawczej, doświadczają poczucia osamotnienia w rodzinie; częściej też radzą sobie z osamotnieniem poprzez ucieczkę w wirtualny świat mediów (głównie gry komputerowe, surfowanie w internecie i oglądanie telewizji);
- oceniając własną sytuację osobistą możemy stwierdzić, iż przeciętna samoocena uczniów jest pozytywna i w zakresie wielu cech zbliżona w obu grupach. Pewne cechy, tj. szczerłość, odpowiedzialność, wyrozumiałość, opiekuńczość, inteligencja czy pracowitość uczniowie niekorzystający nadmiernie z mediów przypisują sobie w większym stopniu niż uczniowie zagrożeni uzależnieniem od mediów. Zwraca też uwagę fakt, iż wśród uczniów zagrożonych uzależnieniem jest więcej takich, którzy mają niską samoocenę w zakresie wszystkich cech w porównaniu z gimnazjalistami z grupy kontrolnej.

Refleksja końcowa

Uzależnienie od mediów ma wiele przyczyn i nie ulega wątpliwości, że jedną z nich jest funkcjonowanie rodziny. Zbyt częsty i niekontrolowany kontakt z mediami wynika z braku zainteresowania dziećmi, braku wzorów wartościowego spędzania czasu wolnego, braku więzi rodzinnych, trudności w komunikacji wewnątrzrodzinnej. Ważnym predyktorem jest też atmosfera panująca w rodzinie i działania wychowawcze rodziców. Kontakt z komputerem/internetem czy telewizją może stanowić sposób na ucieczkę od problemów w rodzinie, jest też swoistym „wypełniaczem” czasu w sytuacji nudy i pustki.

Literatura

- BRAUN-GAŁKOWSKA M. (2003), Oddziaływanie Internetu na psychikę dzieci i młodzieży, „Edukacja Medialna”, nr 3.
- CASTELLS M. (2007), Społeczeństwo sieci, PWN, Warszawa.
- GRZENIA J. (2006), Komunikacja językowa w Internecie, Warszawa.
- KRYSZCZUK M. (2002), Historia nowego medium – sieci Internet, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- MUSIOŁ M. (2006), Media w procesie wychowania, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

- SIEMIENIECKI B. (2007), Pedagogika medialna, PWN, Warszawa.
- SOKÓŁ M. (2004), Internet. Przewodnik, Gliwice.
- WALAT T. (2007), Zetnij głowę, „Polityka”, nr 12, s. 60-61.
- WHYTE J., World of Warcraft i europejskie uzależnienie od gier komputerowych, <http://www.cafebabel.pl/article/31555/world-of-warcraft-europejskie-uzaleznienie-gry.html>
- ZIMBARDO P. G., RUCH F. L. (1999), Psychologia i życie, PWN, Warszawa.

Grażyna Miłkowska
Elżbieta Papiór

**PICTURE OF TEENAGERS AT RISK OF BECOMING ADDICTED
TO THE MEDIA (OR: FACTORS ENCOURAGING THE ADDICTION
OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS TO THE MEDIA)**

Abstract

The research runs in the school year 2011/2012 within the project "Life of the Lubuskie Region Inhabitants. Present and Prospects".² proved that 1/4 of junior high school students from the Lubuskie Region are addicted to the media - mainly to the mobile phone, the Internet or the computer³. The article presents the characteristics of this group of students in comparison with 250 Lubuskie Region inhabitants randomly selected from the remaining group of examined students. The authors analyse chosen factors related to family situation and show how much they can encourage the addiction to the media. As it results from the research, the escape to the world of media is encouraged by the following factors: overworked parents having no time for their children, communication disorders in the family, violent behaviour of parents and the sense of loneliness in the family.

²The project realized in partnership with the Marshal's Office of Lubuskie Voivodeship in Zielona Góra, Infrastructure Department

³The research involved 2508 junior high school students from Lubuskie Voivodeship. More on the subject in: G. Miłkowska, Z. Wołk (red.) Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, Zielona Góra 2012 and : G. Miłkowska (red.), Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy lubuskiej młodzieży, Zielona Góra 2012

Ryszard Zaradny*

KOŚCIÓŁ KATOLICKI W ZIELONEJ GÓRZE PRZED KONFLIKTEM W MAJU 1960 ROKU

Niezwykle drażliwą i delikatną sprawą w Polsce był wzajemny stosunek władzy i Kościoła katolickiego, szczególnie w okresie powojennej dominacji lewicy proradzieckiej. Polska stała się bowiem wskutek zmian terytorialnych krajem prawie jednolitym wyznaniowo (ponad 90% to wyznawcy Kościoła rzymskokatolickiego). Watykan jednak – a także Kościół katolicki w Polsce – traktował te zmiany terytorialne bardzo powściągliwie, gdyż nie były one formalnie potwierdzone traktatem pokojowym. Na taką postawę Kościoła niewątpliwie złożyło się wiele przyczyn, w tym m.in. fakt, iż zmiany dokonane zostały pod naporem sowietyzmu, od dawna i konsekwentnie zwalczanego przez Kościół czy niezadowolone papieża Piusa XII z powodu wysiedlenia Niemców, wyrażone w liście do biskupów niemieckich z 1 marca 1948 r. (Klaffkowsky 1958, s. 273-279). Nawet zabiegi Episkopatu Polski o uregulowanie prawne statusu Ziemi Zachodnich były nieskuteczne. Jedyne, co uzyskał, to nadanie Prymasowi Polski pełnomocnictw i powierzenie zwierzchnictwa duchowego nad wiernymi na tych terytoriach i wobec administracji kościelnej na Ziemiach Zachodnich (Raina 1994, s. 16-17). Po śmierci Kardynała Augusta Hlonda w 1948 roku przejął je jego następca, arcybiskup Stefan Wyszyński (od 1953 roku kardynał) (Raina 1994, s. 281; Marek 1976, s. 45).

Lewica proradziecka, znając tradycję i wpływy Kościoła w społeczeństwie polskim, od początku deklarowała wolność wyznania i sumienia (Kołomyjczyk, Syzdek 1986, s. 30; s. 349-350)¹. Jednocześnie, dostosowując stosunki państwa z Kościołem do standardów europejskich, wprowadzono w życie zasadę rozdziału tych formacji, co nie mogło spotkać się z aprobatą hierarchii kościelnej. Wprowadzono szereg nowych uregulowań prawnych, w tym: w grudniu 1944 roku dekretem PKWN zniesiono obowiązek składania przez urzędników państwowych przysięgi religijnej, usunięto obowiązek dokonywania w aktach i dokumentach użytku publicznego (metryki, dowody osobiste itp.) adnotacji określającej wyznanie; dekretem z 25 września

*Ryszard Zaradny – dr hab., profesor UZ, dyrektor Instytutu Politologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

¹Patrz: *Mała Konstytucja z 1947 r.* (Dz. U. RP 1947 nr 18, poz. 71); *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 1952 r.* (Dz.U. RP 1952 nr 33, poz. 232).

1945 roku wprowadzono Urzędy Stanu Cywilnego i świeckie prawo małżeńskie i stosowne do tego rejestry. Jednocześnie demonstrowano wobec Kościoła gesty sugerujące gotowość współpracy, jak na przykład wyłączenie z reformy rolnej dóbr kościelnych, tzw. „dobra martwej ręki” (odebrała je Kościołowi dopiero ustawa o konfiskacie dóbr kościelnych z dnia 20 maja 1950 roku). Podobny tryb postępowania zastosowano wobec „Caritasu”. Wpierw udzielając mu nawet pomocy w działalności, by w styczniu 1950 roku przejąć całość jego majątku pod państwowy zarząd komisaryczny. Rada Ministrów decyzją z dnia 12 września 1945 roku nie uznała nominacji Administratorów Apostolskich i jednostronnie zerwała konkordat ze Stolicą Apostolską z 1925 roku (Raina 1994, s. 20-28).

Kościół katolicki w Zielonej Górze działał w ramach Administratury Apostolskiej Kamieńskiej, Lubuskiej i Prałatury Pilskiej, ustanowionej przez ks. prymasa kardynała Augusta Hlonda 14 sierpnia 1945 roku na podstawie specjalnych pełnomocnictw udzielonych przez Watykan (Raina 1994, s. 15-17; Pietrzak 1965, s. 198-200). Na jej rządcę powołał ks. Edmunda Nowickiego. Oficjalne urzędowanie rozpoczęto w dniu 1 września 1945 roku (Raina 1994, s. 18-19; Rymar 2005, s. 73). Zasadniczym problemem Kościoła katolickiego na tych terenach był brak duchownych, przebywało tu bowiem zaledwie 60 księży i 68 księży zakonnych (Marek 1976, s. 249-251).

Proboszczem parafii pod wezwaniem św. Jadwigi został 22 października 1945 roku ks. Kazimierz Michalski (nominowany przez ks. E. Nowickiego w 1946 roku dziekanem²) (Bartkiewicz 1998, s. 133-136). Był on w stałym konflikcie z ówczesnymi władzami na tle obchodów świąt, wystąpień na cmentarzu katolickim czy treści wygłaszanych przez niego prelekcji³. Ksiądz K. Michalski podważał obowiązek uprzedniego zawarcia związku małżeńskiego w Urzędzie Stanu Cywilnego, co stało się powodem interwencji Starosty Powiatowego w Kurii Biskupiej⁴. Inspektor Oświaty z kolei zarzucał, że bez porozumienia z kierownikami szkół z ambony ogłaszał terminy rekolekcji, mszy dla dzieci i młodzieży⁵. Awantura wybuchła także

²ADDZG, Dekanat Zielona Góra 1946-1957, sygn. 237. Kronika dekanalna Dekanatu Zielona Góra za pierwsze 10-lecie.

³APZG, Referat Administracyjno-Samorządowy KP PPR. Materiały dot. Działalności administracji państwowej, samorządowej oraz urzędów niezespólnych, 1945-1948, sygn. 119. Pismo proboszcza parafii św. Jadwigi w Zielonej Górze z dnia 30 stycznia 1946 r. ks. K. Michalskiego do Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego; AIPN PO, Wojewódzki Urząd Bezpieczeństwa Publicznego w Poznaniu, Wydział V, sygn. 0/06/68-15. Sprawozdanie z pracy za czas od 1-10 IV 1946 r. z dnia 12 kwietnia 1946 r., s. 84 (L.dz. W.V./847/46).

⁴ADDZG, Parafia św. Jadwigi w Zielonej Górze, sygn. 895. Pismo Starosty Powiatowego w Zielonej Górze z dnia 11 sierpnia 1948 r.

⁵Ibidem, Pismo do ks. Administratora Apostolskiego E. Nowickiego z dnia 28 września 1949 r.; Pismo Inspektora Szkolnego w Zielonej Górze do Ks. Administratora Apostol-

po artykule w „Gazecie Zachodniej” pod znamienym tytułem „Szkodliwe wystąpienia zielonogórskiego proboszcza”, w którym zarzucano ks. K. Michalskiemu wykorzystywanie ambony jako trybuny politycznej. Na zorganizowanym spotkaniu „wszystkich organizacji kościelnych” na temat „Chrześcijańskie wychowanie młodzieży”, na wniosek jednego z członków III Zakonu św. Franciszka, przyjęto rezolucję piętnującą akcję prasową przeciwko duchowieństwu zielonogórskiemu⁶. Władze miejskie odwzajemniały się nękaniami podatkami. Pomimo uznania słuszności odwołania od wymiaru podatku gruntowego, gdyż dochody przeznaczone były na rzecz kultu religijnego, sprawę odwlekano, przekazując do kolejnych instancji odwoławczych do zatwierdzenia⁷.

Organizowanie parafian rozpoczęto w zasadzie od samego początku działalności Kościoła. Już w grudniu 1945 roku utworzono Sodalicję Mariańską Pań, w połowie następnego roku Koło Pań św. Wincentego, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Żeńskiej, Koło Żywego Różańca oraz Bractwo Trzeźwości (działały do połowy 1952 roku) (Dzwonkowski 2006, s. 88-89). W tym czasie działało także koło ministrantów, Krucjata Eucharystyczna oraz rada parafialna, w której zasiadał między innymi burmistrz Tomasz Sobkowiak i prezes sądu powiatowego Józef Stachurski. Inicjowano szereg imprez dla młodzieży, w tym „Dzień Harcerza”, podczas którego młodzież złożyła w kościele ślubowanie. Oceniano, że 95% mieszkańców było wyznania rzymskokatolickiego, a na terenie miasta czynne były cztery kościoły, w których posługę duchowną pełniło sześciu księży.

Stałym pretekstem do zaatakowania Kościoła była tymczasowość administracji kościelnej na Ziemiach Odzyskanych, ze szczególnym jej nasileniem po podpisaniu 6 lipca 1950 roku układu zgorzeleckiego. Najpierw zorganizowano 26 października 1950 roku w sali Teatru Miejskiego „masowe zgromadzenie publiczne”, na którym – jak relacjonowała „Gazeta Zielonogórska” – społeczeństwo województwa zielonogórskiego wręcz domagało się natychmiastowej likwidacji stanu tymczasowości w administracji kościelnej na Ziemiach Zachodnich. Kolejny atak władz rządowych miał miejsce 28 stycznia 1951 roku poprzez likwidację „tymczasowości Ziem Odzyskanych” i tym samym odsunięcie administratorów apostolskich z Olsztyna, Gdańska, Gorzowa, Opola i Wrocławia od kierowania diecezjami (Raina 1994, s. 283-284; Dudek, Kochoński, Persak 2000, s. 85). W ich miejsce

skiego E. Nowickiego z dnia 8 marca 1949 r.

⁶ADDZG, Parafia św. Jadwigi w Zielonej Górze, sygn. 895. Pismo do Kurii Biskupiej z dnia 1 września 1948 r.

⁷Ibidem, Pismo do Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego w Gorzowie z dnia 5 listopada 1949 r. (L. dz. a.k./49).

wybrani zostali tak zwani „wikariusze kapitulni”. Dotychczasowy Administrator Apostolski w Gorzowie ks. E. Nowicki zmuszony został do wyjazdu do Poznania. Z polecenia władz – a więc w sposób nieważny – Wikariuszem Kapitulnym w Gorzowie wybrany został ks. Tadeusz Załuczkowski, który rozpoczął urzędowanie 3 lutego 1951 roku. Po jego śmierci 19 lutego 1952 roku, Rada Konsultorów wybrała 26 lutego 1952 roku nowego Rządcę, ks. Zygmunta Szelażka (15 marca 1952 roku rozpoczął urzędowanie). Wybór – w obu przypadkach – został zatwierdzony przez ks. Prymasa S. Wyszyńskiego, zgodnie z przepisami prawa kanonicznego, udzielając tym samym wikariuszom kapitulnym jurysdykcji kościelnej (Raina 1994, s. 280-281; Socha 1998, s. 28). Funkcję tę pełnił do dnia 1 grudnia 1956 roku, kiedy to ks. Prymas S. Wyszyński powiadomił go, że postanowieniem Stolicy Apostolskiej Rządcą na terenie Ordynariatu Gorzowskiego został mianowany ks. biskup Teodor Bensch (ingres odbył się 15 grudnia 1956 roku). Po jego śmierci, od 7 sierpnia 1958 roku mianowany został przez władze kościelne ks. biskup Wilhelm Pluta.

Narastający konflikt pomiędzy państwem a Kościołem skłaniał stronę kościelną do okazywania respektu wobec państwa i dobrej woli działania na jego rzecz. Wyrazem tego było zalecenie dla księży z dnia 19 czerwca 1951 roku „do osobistego udziału” i do „oddziaływania na wiernych przez swój wychowawczy wpływ” na rzecz poparcia Narodowej Pożyczki (Raina 1994, s. 302). Podobnie ugodową postawę, pomimo narastającego konfliktu z władzami państwowymi, zaprezentowano później, kiedy ks. K. Michalski „zabronił księżom poruszania z ambon jakichkolwiek innych spraw prócz tych, które omówione są na katechezach”. Wszystkim księżom polecił założyć specjalne dzienniki, w których zapisywać mieli tematy poruszane z ambony⁸. Tego rodzaju gesty zmierzające do unikania sytuacji konfliktowych nie były i nie mogły być skuteczne, ponieważ celem władzy było zminimalizowanie wpływów Kościoła na wiernych.

Niepokorna postawa ks. K. Michalskiego wobec władz miejskich i wojewódzkich doprowadziła do podjęcia decyzji przez Prezydium WRN o wystąpieniu z wnioskiem (na podstawie dekretu o obsadzaniu duchownych stanowisk kościelnych z dnia 9 lutego 1953 roku⁹) o usunięciu go z zajmowanego stanowiska kościelnego proboszcza parafii pod wezwaniem św. Jadwigi w Zielonej Górze. W uzasadnieniu stwierdzono, iż postępuje w sposób niewłaściwy w odniesieniu do władz terenowych, publicznie podważa ich decy-

⁸AIPN PO, Wydział III KW MO w Zielonej Górze. Sprawozdania Wydziału V b. WUBP w Zielonej Górze lata 1950-54, sygn. 0/60/45-4. Sprawozdanie z pracy Wydziału V-go WUBP w Zielonej Górze za miesiąc wrzesień 1952 r. z dnia 4 października 1952 r.

⁹Dz. U. 1953 nr 10, poz. 32.

zje, nawołuje wiernych do wystąpień przeciwko zarządzeniom wydawanym przez organa państwowe¹⁰ (Raina 1994, s. 737-740, 745-747). Zwolniony został ze stanowiska proboszcza 22 sierpnia 1953 roku. Jedną z przyczyn, a w zasadzie pretekstem była odmowa podpisania deklaracji lojalności. Natomiast z dniem 24 sierpnia 1953 roku na stanowisko proboszcza parafii św. Jadwigi mianowany został ks. kanonik Stefan Janiak¹¹. Sytuacja ta zrodziła konflikt pomiędzy byłym i nowym proboszczem, co znalazło odzwierciedlenie w korespondencji z Kurią Biskupią w Gorzowie (Zaradny 2009, s. 294).

Istotnym elementem walki ideologicznej władz było dążenie do rozbięcia Kościoła katolickiego od wewnątrz, zgodnie z dyrektywą Józefa Stalina: „nie zrobicie nic, dopóki nie dokonacie rozłamu na dwie odrębne i przeciwstawne grupy” (Dudek 1995, s. 54). Tą grupą, wspieraną przez władze, byli tak zwani „księża-patrioci”, często wywodzący się ze Związku Bojowników o Wolność i Demokrację i ci, którzy pełnili w wojsku rolę kapelanów (Fijałkowska 1999, s. 73; Żaryn 1995, s. 128). W dniu 12 stycznia 1950 roku powołano Główną Komisję Księży przy ZBoWiD. Wygenerowany podział na księży postępowych i reakcyjnych znalazł także odzwierciedlenie w oddaniu we władanie „księżom postępowym” „Caritasu” (Raina 1994, s. 207-210; Żaryn 1995, s. 123-138).

W dniu 22 czerwca 1951 roku w Zielonej Górze odbyło się posiedzenie rozszerzonego Prezydium Okręgowej Komisji Księży przy Związku Bojowników o Wolność i Demokrację. Wśród nich znaleźli się kapelani wojskowi, księża – byli więźniowie obozów koncentracyjnych, a także kapłani skonfliktowani z władzą kościelną. „Księża-patrioci” realizowali politykę „władzy ludowej”, rozpowszechniając krytykę Stolicy Apostolskiej i Episkopatu, postulując usuwanie z kurii kapłanów o poglądach „wrogich”, sprzecznych z obowiązującą ideologią. Starali się również wpływać na program seminariów duchownych. Organami prasowymi ruchu były pisma „Głos Kapłana”, „Ksiądz Obywatel” i „Kuźnica Kapłańska” (w 1950 roku ks. Prymas S. Wyszyński zakazał księżom ich czytania). W 1952 roku ruch skupiał około 10% duchowieństwa katolickiego w Polsce.

Członkowie GKK obłożeni zostali ekskomuniką. Działania „księży-patriotów” osłabły po 1953 roku po aresztowaniu Prymasa. Ruch stopniowo podporządkowywany był Stowarzyszeniu PAX, aż do rozwiązania GKK w 1955 roku. W trakcie „popaździernikowej” odwilży, w czasie „małego pokoju” Kościoła, od końca 1956 roku do czerwca 1959 roku „księża-patrioci”

¹⁰ADDZG, Parafia św. Jadwigi Zielona Góra, sygn. 896. List Prezydium WRN do Kurii Biskupiej w Gorzowie Wlkp. z dnia 15 kwietnia 1960 r. (L. dz. nr Wz 1/79/60).

¹¹Ibidem, Pismo Kurii Ordynariatu w Gorzowie z dnia 24 sierpnia 1953 r. (Znak: B. XII 1-42/53).

nie mieli własnej organizacji. Ci z nich, którzy pełnili do 1956 roku znaczące w Kościele funkcje – z poręki władz państwowych – zostali następnie odsunięci przez władze kościelne. Ruch ten wznowiony został w 1959 roku w ramach Kół Księży przy Zrzeszeniu Katolików „Caritas”.

Kwestia „księży-patriotów” stanowiła problem także dla Kurii Biskupiej w Gorzowie. W związku z tym, biskup ks. W. Pluta wezwał do Kurii kilkunastu księży, którzy wcześniej podjęli działalność społeczną w ZBoWiD lub „Caritasie”. Księżom tym zaproponował przejście na emeryturę¹². W stosunku do części księży, którzy angażowali się do prac społecznych i stanowili potencjalne zaplecze dla koła księży „Caritasu”, podjęto szereg działań polegających na szantażu, zastraszaniu i izolacji oraz przeciąganiu na swoją stronę. Ksiądz dziekan K. Michalski na zorganizowanej konferencji księży w wystąpieniu zaatakował „księży postępowych”, zarzucając im działalność rozłamową i wyłamywanie się spod prawowitej władzy Kościoła katolickiego¹³.

Na fali październikowej atmosfery państwo złagodziło politykę wobec Kościoła. Zwolniono z więzienia kardynała S. Wyszyńskiego oraz innych księży, zapowiedziano tolerancję i swobodę religijną. W grudniu 1956 roku – wykorzystując efekty rozmów Komisji Mieszanej rządu i episkopatu oddające ponownie prawo obsadzania stanowisk stronie kościelnej – powrócił do Zielonej Góry ks. Kazimierz Michalski¹⁴.

Powrót ks. K. Michalskiego na stanowisko parafii św. Jadwigi spowodował, że odżyły animozje pomiędzy zwaśnionymi proboszczami, tym bardziej, iż teraz rolę się odwróciły. W tym przypadku w konflikt włączeni zostali także parafianie, którzy pisali listy i petycje do władz kościelnych, wspierając ich bądź deprecjonując (Zaradny 2009, s. 294-296).

¹²AIPN PO, Wydział III Służba Bezpieczeństwa KW MO Zielona Góra. Informacje Wydziału III do Departamentu III MSW i KW PZPR dot. działalności kleru i świadków Jehowy na terenie województwa zielonogórskiego za okres sierpień 1959 do kwiecień 1960, sygn. 0/60/116/1. Informacja dot. działalności kleru na terenie województwa zielonogórskiego za ostatni okres z dnia 28 sierpnia 1959 r.

¹³Ibidem, Informacja z dnia 9 kwietnia 1960 r.

¹⁴ADDZG, Dekanat Zielona Góra, sygn. 237. Nominacja ks. Kazimierza Michalskiego z dnia 20 grudnia 1956 r. (znak B XII 1-110/56).

Literatura

- BARTKIEWICZ K., (RED.) (1998), Ludzie Środkowego Nadodrza. Wybrane szkice biograficzne (XII-XX wiek), Zielona Góra.
- DUDEK A., KOCHAŃSKI A., PERSAK K., (oprac.) (2000), Centrum Władzy. Protokoły posiedzeń kierownictwa PZPR. Wybór z lat 1949-1970, Warszawa.
- DUDEK A. (1995), Państwo i Kościół w Polsce 1945-1970, Kraków.
- DZWONKOWSKI T. (2006), Parafia p.w. św. Jadwigi w Zielonej Górze. Zarys dziejów, Zielona Góra.
- FIJAŁKOWSKA B. (1999), Partia wobec religii i Kościoła w PRL, Olsztyn.
- KŁAFKOWSKI A. (1958), Granica polsko-niemiecka a konkordaty z lat 1929 i 1933, Warszawa.
- KOŁOMYJCZYK N., SYZDEK B., (RED.) (1986), Dokumenty programowe polskiego ruchu robotniczego 1878-1984, Warszawa.
- MAREK R. (1976), Kościół rzymsko-katolicki wobec ziem zachodnich i północnych, Warszawa.
- OSEKOWSKI C., (RED.) (1999), Ziemie Zachodnie i Północne w okresie stalinowskim, Zielona Góra.
- PACZKOWSKI A. (1995), Pół wieku dziejów Polski 1939-1989, Warszawa.
- PIETRZAK J. (1965), Działalność kard. Augusta Hlonda jako wysłannika papieskiego na ziemiach zachodnich w 1945 roku, „Nasza Przeszłość”, tom 22.
- RAINA P. (1994), Kościół w PRL. Dokumenty, tom 1 1945-1959, Poznań.
- RYMAR D. (2005), Gorzów Wielkopolski w latach 1945-1998. Przemiany społeczno-polityczne, Szczecin-Gorzów.
- SIKORSKI J. (2000), „Caritas” w Gorzowie Wlkp. w latach 1946-1950, [w:] „Studia Zachodnie”, nr 5, Zielona Góra.
- SOCHA P., (RED.) (1998), Księga pamiątkowa 50-lecia organizacji Kościoła katolickiego na Ziemi Lubuskiej, Pomorzu Zachodnim i Północnym (1945-1995), Zielona Góra-Gorzów Wlkp.
- SZCZEGÓŁA H. (1971), Źródła do początków władzy ludowej na Ziemi Lubuskiej 1945-1947, Poznań-Zielona Góra.
- ZARADNY R. (2009), Władza i społeczność Zielonej Góry w latach 1945-1975, Zielona Góra.

ŻARYN J. (1995), „Księża-patrioci” – geneza powstawania formacji duchownych katolickich, [w:] Polska 1944/45-1989. Studia i materiały IH PAN, tom I, Warszawa.

Ryszard Zaradny

**CATHOLIC CHURCH IN ZIELONA GÓRA BEFORE THE CONFLICT
IN MAY 1960**

Abstract

The paper discusses the origin, development and characterization of the relationship between Catholic Church and its structure in Zielona Góra and the local authorities. The background of the relationship was the relationship between the authorities and Catholic Church in Poland, in particular during the post-war domination of the pro-Soviet left. The author analyses the actions taken by both sides of the conflict. "The priests - patriots" played an important role in this regard - they undertook efforts to destroy the Church structures from the inside. The course of the conflict was influenced by the attitude of Fr. K. Michalski and dismissing him from the position of the parish priest of St.Hedwig's Church in Zielona Góra.

Ireneusz Nijaki*

DZIAŁALNOŚĆ OCHOTNICZYCH STRAŻY POŻARNYCH W GMINIE ZIELONA GÓRA

Charakterystyka gminy Zielona Góra

Gmina Zielona Góra położona jest w centralnej części powiatu zielonogórskiego, otaczając miasto Zielona Góra od północy, wschodu i południa. Zajmuje powierzchnię 220 km², na którą składają się: w 24% użytki rolne, a w 35% lasy. Pozostała część gminy to wsie, sieć dróg oraz tereny przeznaczone pod budownictwo mieszkaniowe. W gminie zamieszkuje ponad 18 tys. osób, co powoduje, iż jest to najbardziej zaludniona gmina miejska w województwie lubuskim. Od kilkunastu lat na terenie gminy buduje swoje domostwa wielu mieszkańców Zielonej Góry i pobliskich okolic, co wynika niewątpliwie z bliskiego usytuowania miejscowości gminnych wokół Zielonej Góry, gdzie większość mieszkańców gminy pracuje.

Powstanie i utworzenie gminy Zielona Góra związane jest z ustawą Sejmu PRL z 1975 roku o utworzeniu dwustopniowego podziału kraju na gminy i województwa. W wyniku tych zmian Gmina Zielona Góra objęła obszary 17 sołectw: Barcikowice, Drzonków, Jany (przysiółek Stożne), Jarogniewice, Jeleniów, Kiełpin, Krępa, Łężyca, Ługowo, Nowy Kisielin, Ochla, Przyłep, Racula, Stary Kisielin, Sucha, Zatonie (przysiółek Marzęcin), Zawada. Urząd Gminy usytuowany jest w Zielonej Górze. Wójtem gminy jest Mariusz Zalewski, który zarządza gminą, realizując uchwały 15-osobowej Rady Gminy.

Ochotnicza Straż Pożarna jako stowarzyszenie wyższej użyteczności publicznej

Rys historyczny

Ochotnicza Straż Pożarna (OSP) – umundurowana, wyposażona w specjalistyczny sprzęt organizacja społeczna, składająca się z grupy ochotników, przeznaczona w szczególności do walki z pożarami, klęskami żywiołowymi i innymi miejscowymi zagrożeniami (*Wikipedia*, wolna encyklopedia).

***Ireneusz Nijaki** – dr pedagog, adiunkt na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauki o Zdrowiu, Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego; członek Ochotniczej Straży Pożarnej w Starym Kisielinie.

Pierwsze wzmianki o zorganizowanym ratownictwie ogniowym na ziemiach polskich pochodzą z okresu średniowiecza. W drugiej połowie XIX wieku powstają pierwsze zorganizowane jednostki pożarnicze, będące prekursorami obecnej OSP. Organizacje przeciwpożarowe powstają niezależnie we wszystkich zaborach. W 1860 roku w Galicji powstaje Krajowe Towarzystwo Ubezpieczeń od ognia, od swojego patrona św. Floriana znane „Floriana”. W latach 1862-1871 tworzą się pierwsze stowarzyszenia strażackie w Krakowie, Tarnowie, Wadowicach, Bochni, Lwowie, Przemyślu, Żywcu. W Królestwie Polskim w 1915 roku władze rosyjskie zatwierdzają ustawę Towarzystwa Świętego Floriana, powstają OSP w Kaliszu – w 1864 roku, OSP w Częstochowie – w 1871 roku. W zaborze pruskim w 1867 roku powstaje Prowincjonalny Śląsko-Poznański Związek Strażacki, który w 1893 roku przekształca się w Poznański Prowincjonalny Związek Straży Pożarnych oraz Prowincjonalny Związek Straży Pożarnych na Górnym Śląsku.

W latach I wojny światowej strażacy OSP we wszystkich zaborach walczyli o niepodległość w Polskiej Organizacji Wojskowej, w Powstaniu Wielkopolskim i Powstaniach Śląskich. W 1918 roku, po odzyskaniu niepodległości strażacy aktywnie uczestniczyli w rozbrajaniu garnizonów niemieckich i austriackich. We wrześniu 1921 roku związki działające pod zaborami łączyły się w jeden – Główny Związek Straży Pożarnych Rzeczypospolitej Polskiej. W okresie II wojny światowej tysiące strażaków poległo w szeregach Wojska Polskiego oraz organizacji podziemnych. W 1949 roku Rada Ministrów rozwiązuje Związek Straży Pożarnych, jednak już w 1956 roku związek OSP zostaje reaktywowany. W 1992 roku, podczas Zjazdu Krajowego, przyjęto nazwę Związek Ochotniczych Straży Pożarnych Rzeczypospolitej Polskiej. W roku 1999 zjazd krajowy OSP przyjął statut dostosowujący strukturę związku do nowego podziału administracyjnego kraju.

Cele i zadania Ochotniczych Straży Pożarnych

Ochotnicze Straże Pożarne funkcjonują w oparciu o przepisy ustawy z 1989 roku Prawo o stowarzyszeniach oraz ustawy z 1991 roku o ochronie przeciwpożarowej. Szczegółowe zadania oraz organizację OSP określa własny statut. Do głównych celów i zadań OSP należą:

- prowadzenie działalności mającej na celu zapobieganie pożarom oraz współdziałanie w tym zakresie z Państwową Strażą Pożarną, organizacjami samorządowymi i innymi podmiotami;
- udział w akcjach ratowniczych przeprowadzanych w czasie pożarów, zagrożeń ekologicznych związanych z ochroną środowiska, wypadków oraz innych klęsk i zdarzeń;

- informowanie ludności o istniejących zagrożeniach pożarowych i ekologicznych oraz sposobach ochrony przed nimi;
- upowszechnianie, w szczególności wśród członków, kultury fizycznej i sportu oraz prowadzenia działalności kulturalnej i oświatowej;
- wykonywanie zadań wynikających z przepisów o ochronie przeciwpożarowej;
- działania na rzecz ochrony środowiska;
- wspomaganie rozwoju społeczności lokalnej na własnym terenie;
- wykonywanie innych zadań określonych w statucie OSP;
- występy na zawodach sportowo-pożarniczych;
- udział w uroczystościach państwowych, samorządowych, lokalnych i religijnych (*Wikipedia*, wolna encyklopedia).

Patronem Ochotniczej Straży Pożarnej jest św. Florian. Strażacy OSP obchodzą swoje święto w dniu 4 maja.

Ochotnicza Straż Pożarna w gminie Zielona Góra

Struktura organizacyjna OSP

Utworzenie gminy Zielona Góra w 1975 roku wiązało się z obowiązkiem przejścia i finansowania działalności Ochotniczych Straży Pożarnych, wchodzących w skład gminy. Jednak rodowód gminnych ochotników sięga 1945 i 1946 roku. Wtedy to w miejscowościach takich jak Stary Kisielin, Racula, Przylep, Zawada powstawały i organizowały się jednostki Ochotniczych Straży Pożarnych.

Aktualnie Ochotnicze Straże Pożarne gminy Zielona Góra działają w siedmiu miejscowościach gminy: OSP Jarogniewice, OSP Ochla, OSP Przylep, OSP Racula, OSP Stary Kisielin, OSP Sucha i OSP Zawada. Działalność i funkcjonowanie jednostek finansowana jest głównie przez Gminę Zielona Góra, co wynika z ustawy z 1990 roku o samorządzie gminnym, nakładającej obowiązek na jednostki samorządu terytorialnego w zakresie ochrony przeciwpożarowej i przeciwpowodziowej oraz ustawy z 1991 roku o ochronie przeciwpożarowej w sprawie finansowania działalności OSP.

Pracę i działalność jednostek OSP nadzoruje gminny zarząd OSP, w skład którego wchodzi 14 osób (naczelnik i prezes spośród siedmiu jednostek). Prezesem gminnego zarządu jest wójt Mariusz Zalewski, który jest

członkiem OSP Zawada, zaś etatowym komendantem gminnym jest Jan Rusak, członek OSP Sucha. W siedmiu jednostkach OSP zarejestrowanych jest 407 członków, w tym 254 członków czynnych (190 mężczyzn i 64 kobiety), 9 członków honorowych, 36 członków wspierających oraz 108 członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych (60 chłopców i 48 dziewcząt). Cztery jednostki (OSP Przylep, OSP Racula, OSP Stary Kisielin, OSP Zawada) należą do Krajowego Systemu Ratowniczo-Gaśniczego (KSRG). Jest to system ratowniczo-gaśniczy, który powstał w 1995 roku, zorganizowany przez Państwową Straż Pożarną. Celem podstawowym KSRG jest ochrona życia, zdrowia, mienia lub środowiska poprzez walkę z pożarami i innymi kłeskami żywiołowymi na szczeblu powiatowym, wojewódzkim i centralnym (obszar całego kraju). W skład KSRG wchodzi również ratownictwo techniczne, chemiczne, ekologiczne i medyczne. Przynależność jednostek do KSRG świadczy o wysokim poziomie i stopniu wyszkolenia strażaków oraz posiadaniu odpowiedniej klasy sprzętu i wyposażenia ratowniczo-gaśniczego. Działalność jednostek OSP w gminie Zielona Góra jest wielostronna i polega przede wszystkim na:

- działalności operacyjnej, tzn. gaszeniu wszelkiego typu pożarów oraz udział w innych akcjach ratowniczych, takich jak wypadki drogowe, usuwanie skutków opadów i nawałnic wiatrowych, udział w akcjach ratowniczych związanych z podtopieniami i powodzią, zabezpieczanie imprez masowych;
- działalności szkoleniowej, polegającej na uczestniczeniu strażaków w kursach organizowanych przez Komendę Miejską Państwowej Straży Pożarnej w Zielonej Górze oraz ośrodek szkolenia Komendy Wojewódzkiej Państwowej Straży Pożarnej w Świebodzinie. Są to kursy, które musi ukończyć każdy strażak, aby móc brać udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych. Na uwagę zasługuje doskonała współpraca z komendantem PSP w Zielonej Górze, starszym brygadierem Waldemarem Michałowskim. Szkolenia dotyczące ratownictwa medycznego organizowane są przez Zarząd Wojewódzki OSP. Oprócz udziału w kursach szkoleniowych strażacy szkolą się na bieżąco w macierzystych jednostkach. Szkolenia te prowadzą naczelnicy, prezisi i wykwalifikowani starsi stażem strażacy;
- działalności prewencyjnej, realizowanej wśród mieszkańców gminy oraz we współpracy z gminnymi dwoma gimnazjami oraz pięcioma szkołami podstawowymi. W ramach prewencji organizowana jest coroczna akcja RATUJMY SKOWRONKI, która ma zapobiegać bez-

myślnemu wypalaniu traw i nieużytków przez mieszkańców gminy. Kolejną imprezą, corocznie organizowaną, są zawody dla członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych pod hasłem CHROŃ LAS I ŚRODOWISKO PRZED POŻAREM I ZANIECZYSZCZENIAMI. Zawody te organizowane są przez Gminny Zarząd OSP wraz z Komendą Miejską PSP Zielona Góra i Nadleśnictwem Przytok. W gminnych szkołach cyklicznie organizowane są konkursy o tematyce przeciwpożarowej (konkurs plastyczny, konkurs wiedzy pożarniczej) – laureaci gminnych eliminacji z powodzeniem uczestniczą w konkursach powiatowych, wojewódzkich, a ostatnio krajowych. Również cyklicznie w szkołach organizowane są zawody pokazowe, które cieszą się wielkim zainteresowaniem dzieci i młodzieży. Ponadto, strażacy prowadzą pogadanki w szkołach w ramach profilaktyki przeciwpożarowej i wiedzy o działalności straży pożarnych;

- współpracy z jednostkami OSP w Niemczech. Trzy jednostki współpracują ze strażakami z pobliskich gmin niemieckich: OSP Ochla współpracuje z OSP Drehnow (gmina Peitz), OSP Racula nawiązała kontakt z OSP Waltensdorf (gmina Schenefeld) oraz OSP Stary Kisielin współpracuje z OSP Neuzelle (gmina Neuzelle). W ramach współpracy organizowane są wspólne obozy wypoczynkowo-szkoleniowe dla młodzieży, wspólne zawody, a także wizyty z okazji święta strażaków w Niemczech i w Polsce;
- innej działalności prowadzonej w remizach, które posiadają świetlice, gdzie organizowane są zawody tenisa stołowego, zabawy, festyny, spotkania. Strażacy uczestniczą w różnych uroczystościach państwowych i religijnych w swoich miejscowościach. W czasie świąt Wielkanocnych pełnią wartę przy Grobie Chrystusowym, uczestniczą w procesji Bożego Ciała i innych uroczystościach religijnych i państwowych.

Dane i informacje dotyczące jednostek OSP Gminy Zielona Góra (ilość członków, sprzęt, udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych, budżet)

Przedstawione poniżej dane zawierają aktualne informacje za 2011 rok (Jan Rusak – sprawozdanie z działalności OSP w Gminie Zielona Góra w 2011 roku).

OSP JAROGNIEWICE – prezes Grzegorz Buda, naczelnik Andrzej Rozynek. Członków – 36, w tym: 13 członków czynnych, 20 członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych (11 chłopców + 9 dziewcząt), 3 członków

honorowych. Sprzęt – samochód gaśniczy „Ford Transit” – 300 litrów wody, 3 pompy, 2 agregaty prądotwórcze, 1 piła do drzewa, 1 przecinarka do betonu i stali, 1 zestaw do ratownictwa technicznego, 1 zestaw do ratownictwa medycznego. Wyszkolenie jednostki – strażacy – ratownicy OSP – 12, dowódcy sekcji – 2, kierowcy – 5, ratownicy medyczni – 3, ratownicy techniczni – 2. Udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych – pożary lasów i poszycia leśnego – 3, pożary zabudowań – 3, pożary traw – 2, wyjazdy na szkolenia i ćwiczenia – 11, wypadki drogowe – 1, inne zdarzenia 17. Budżet – (zakup materiałów i wyposażenia, wynagrodzenie kierowców, ekwiwalent za wyjazdy do zdarzeń, zakup energii, woda, gaz, prąd, badania lekarskie, pozostałe wydatki) – 38 975,00 PLN;

OSP OCHŁA – prezes Bartłomiej Brodka, naczelnik Piotr Łotysz. Członków – 39, w tym: 27 członków czynnych (18 mężczyzn + 9 kobiet), 10 członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych, 1 członek honorowy, 1 członek wspierający. Sprzęt – samochód gaśniczy „Star” – 2 500 litrów wody, 2 pompy, 1 motopompa, 1 agregat prądotwórczy, 1 piła do drzewa, 1 zestaw do ratownictwa medycznego. Wyszkolenie jednostki – strażacy – ratownicy OSP – 12, dowódcy sekcji – 3, kierowcy – 4, ratownicy techniczni – 4. Udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych – pożary lasów – 10, pożary zabudowań – 6, pożary traw – 3, wyjazdy na szkolenia i ćwiczenia – 15, wypadki drogowe – 1, pompowanie wody deszczowej – 5, inne zdarzenia – 8. Budżet – 37 212,00 PLN;

OSP PRZYLEP – prezes Bolesław Kuliczkowski, naczelnik Włodzimierz Semeńczuk. Członków – 36, w tym: 28 członków czynnych (21 mężczyzn + 7 kobiet), 7 członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych, 1 członek honorowy. Sprzęt – samochód gaśniczy „Star” – 2 000 litrów wody, samochód „Star” – 2 500 litrów wody, samochód lekki „Żuk”, 2 pompy, 3 agregaty prądotwórcze, 2 piły do drzewa, 1 przecinarka do betonu i stali, 1 zestaw do ratownictwa technicznego, 2 zestawy do ratownictwa medycznego. Wyszkolenie jednostki – strażacy – ratownicy OSP – 14, dowódcy sekcji – 5, kierowcy – 6, ratownicy medyczni – 4, ratownicy techniczni – 10, ratownicy przeszkoleni do współpracy z lotniczym pogotowiem ratunkowym – 10. Udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych – pożary lasów – 15, pożary zabudowań – 13, pożary traw – 19, wyjazdy na szkolenia i ćwiczenia – 38, wypadki drogowe – 1, pompowanie deszczówki – 5, inne zdarzenia 21. Budżet – 89 222,00 PLN;

OSP RACULA – prezes Krzysztof Sroczyński, naczelnik Jarosław Bartkiewicz. Członków – 124, w tym: 68 członków czynnych (38 mężczyzn + 30 kobiet), 19 członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych (8 chłopców +

11 dziewcząt), 3 członków honorowych, 34 członków wspierających. Sprzęt – samochód „Star” – 2 500 litrów wody, samochód „Jelcz” – 6 000 litrów wody, samochód operacyjno-techniczny „Volkswagen”, 4 pompy, 2 agregaty prądotwórcze, 4 piły do drzewa, 1 przecinarka do betonu i stali, 2 zestawy do ratownictwa medycznego, 1 zestaw do ratownictwa technicznego. Wyszukowanie jednostki – strażacy – ratownicy OSP – 24, dowódcy sekcji – 4, kierowcy – 12, ratownicy medyczni – 21, ratownicy techniczni – 5, pilarze – 11, pletwonurkowie – 13, przeszkoleni do współpracy z lotniczym pogotowiem ratunkowym – 3. Udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych – pożary lasów – 21, pożary zabudowań – 11, pożary traw – 11, wyjazdy na szkolenia i ćwiczenia – 20, wypadki drogowe – 5, pompowanie deszczówki – 4, inne zdarzenia 12. Budżet – 90 722,00 PLN;

OSP STARY KISIELIN – prezes Włodzimierz Wolniewicz, naczelnik Grzegorz Kasperski. Członków – 60, w tym: 42 członków czynnych (36 mężczyzn + 6 kobiet), 18 członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych (8 chłopców + 10 dziewcząt). Sprzęt – samochód gaśniczy „Magirus” – 1 800 litrów wody, samochód gaśniczy „Jelcz” – 5 000 litrów wody, 3 pompy, 2 agregaty prądotwórcze, 4 piły do drzewa, 1 przecinarka do betonu i stali, 2 zestawy do ratownictwa technicznego, 2 zestawy do ratownictwa medycznego. Wyszukowanie jednostki – strażacy – ratownicy OSP – 26, dowódcy sekcji – 4, kierowcy – 7, ratownicy medyczni – 15, ratownicy techniczni – 8, przeszkoleni do ratownictwa z lotniczym pogotowiem ratunkowym – 11, przeszkoleni członkowie MDP – 18. Udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych – pożary lasów – 9, pożary zabudowań – 15, pożary traw – 3, wyjazdy na szkolenia i ćwiczenia – 29, wypadki drogowe – 6, inne zdarzenia 10. Budżet – 95 299,00 PLN;

OSP SUCHA – prezes Tomasz Zawadka, naczelnik Jan Rusak. Członków – 49, w tym: 37 członków czynnych (32 mężczyzn + 5 kobiet), 12 członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych (6 chłopców + 6 dziewcząt). Sprzęt – samochód gaśniczy „Opel” – 1 200 litrów wody, 2 pompy, 1 agregat prądotwórczy, 1 piła do drzewa, 1 przecinarka do betonu i stali, 1 zestaw do ratownictwa medycznego, 1 zestaw do ratownictwa technicznego. Wyszukowanie jednostki – strażacy – ratownicy OSP – 14, dowódcy sekcji – 3, kierowcy – 4, ratownicy medyczni – 2, pilarze – 2, przeszkoleni do ratownictwa technicznego – 3. Udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych – pożary lasów – 12, pożary zabudowań – 2, pożary traw – 2, inne zdarzenia 6. Budżet – 37 311,00 PLN;

OSP ZAWADA – prezes Jerzy Żetecki, naczelnik Krzysztof Król. Członków – 63, w tym: 39 członków czynnych (32 mężczyzn + 7 kobiet), 22

członków Młodzieżowych Drużyn Pożarniczych (10 chłopców + 12 dziewcząt), 1 członek honorowy, 1 członek wspierający. Sprzęt – samochód gaśniczy „Star” – 2 500 litrów wody, samochód gaśniczy „Tatra” – 8 000 litrów wody, 3 pompy, 2 agregaty prądotwórcze, 3 piły do drzewa, 1 przecinarka do betonu i stali, 1 zestaw do ratownictwa technicznego, 2 zestawy do ratownictwa medycznego. Wyszkolenie jednostki – strażacy – ratownicy OSP – 23, dowódcy sekcji – 3, kierowcy – 8, ratownicy medyczni – 5, ratownicy techniczni – 6, przeszkoleni do współpracy z lotniczym pogotowiem ratunkowym – 9, przeszkoleni członkowie MDP – 22. Udział w działaniach ratowniczo-gaśniczych – pożary lasów – 22, pożary zabudowań – 21, pożary traw – 11, wyjazdy na szkolenia i ćwiczenia – 29, wypadki drogowe – 3, inne zdarzenia 18. Budżet – 85 590,00 PLN.

Zakończenie

Analizując zaprezentowane powyżej informacje dotyczące specyfiki działalności Ochotniczych Straży Pożarnych, można wysunąć następujące wnioski:

- Ochotnicze Straże Pożarne w Gminie Zielona Góra to wyspecjalizowane, odpowiednio wyszkolone oraz przystosowane i przygotowane jednostki do realizacji zadań związanych z niesieniem pomocy ratowniczo-gaśniczej. Dotyczy to wykształconych i wyszkolonych strażaków, jak i niezbędnej bazy, tj. remiz wyposażonych w odpowiedni sprzęt;
- Ochotnicze Straże Pożarne w gminie pełnią również rolę organizacji kulturotwórczych, które poprzez swoją działalność wychowują, kształcą i integrują zarówno mieszkańców swoich miejscowości, jak i gminy;
- działalność OSP w gminie Zielona Góra wymaga sporych nakładów finansowych. Budżet w 2011 roku wyniósł ponad 500 tys. złotych. Są to nakłady Gminy. W roku 2012 wydatki wzrosną do kwoty około 1 mln złotych, a związane to jest z koniecznością remontów i wyposażenia i utrzymanie remiz, zakupem nowoczesnego sprzętu, szkoleniem strażaków i wydatkami na inną działalność statutową. Podkreślić należy przychylność i życzliwość radnych Rady Gminy Zielona Góra oraz wójta (również strażaka) Mariusza Zalewskiego, którzy decydują o budżetach gminnych jednostek OSP;
- na podstawie przytoczonych powyżej wniosków konieczne i istotne jest pytanie: jaka przyszłość czeka gminne Ochotnicze Straże Pożarne w kontekście dyskusji połączenia gminy z miastem Zielona Góra?

Sprawa połączenia gminy i miasta wydaje się nieuchronna i konieczna, to jedynie kwestia czasu. Jednak biorąc pod uwagę rolę i znaczenie, jaką pełnią dzisiaj jednostki OSP, należy zrobić wszystko, aby działalność OSP była kontynuowana dla dobra mieszkańców gminnych miejscowości Zielonej Góry i województwa lubuskiego.

Literatura

RUSAK J. (2011), Sprawozdanie z działalności OSP w gminie Zielona Góra.

WIKIPEDIA, wolna encyklopedia.

Ireneusz Nijaki

ACTIVITIES OF VOLUNTEER FIRE BRIGADES IN ZIELONA GÓRA COMMUNE

Abstract

Volunteer Fire Brigades in Zielona Góra Commune are specialized, well-educated, designed and prepared units to realize the tasks associated with the rescue and firefighting services, with over 400 people participating in the activities. Along with the rescue and firefighting services, the Volunteer Fire Brigades conduct fire prevention trainings and play the culture-forming role bringing up, educating and integrating the inhabitants of the commune. The article presents the detailed quantitative data of Volunteer Fire Brigades in Zielona Góra Commune.

Eugenia Iwona Laska*

WSPIERANIE DZIECKA I RODZINY W EDUKACJI SZKOLNEJ OKRESU TRANSFORMACJI

*Motorem działania nauczyciela wychowawcy
jest troska o los każdego wychowanka
nacechowana miłością człowieka
i ponadosobowych wolności kultury*

Maria Grzegorzewska

Wprowadzenie

Okres transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku poważnie zachwiały poczuciem bezpieczeństwa wielu rodzin w kraju. Postępujący proces pauperyzacji znacznej części społeczeństwa, który ujawnił szereg patologii, w tym patologii rodziny, implikuje zjawiska sieroctwa społecznego (nierówności społecznych).

Przyśpieszenie cywilizacyjne w każdej przestrzeni życia społecznego ujawniło szereg niepokojących zjawisk, zagrażających wychowawczemu funkcjonowaniu życia i rozwoju człowieka. Z drugiej strony zaś, dokonujące się przemiany stworzyły nowe, dotąd niespotykane, możliwe warunki rozwoju edukacji dzieci i młodzieży oraz ich zainteresowań. W tej sytuacji społeczeństwo polskie doznaje nowych doświadczeń, zyskuje nowe szanse rozwoju, nie jest też wolne od współczesnych zagrożeń. Towarzyszą temu nadzieje, ale i obawy. W wielu przypadkach postrzega się zagubienie i bezradność ludzi dorosłych, wielokrotnie dzieci i młodzieży. Przeobrażeniom ulegają modele życia w wymiarze indywidualnym, lokalnym, regionalnym, makro-społecznym.

Dostępne dane empiryczne – jak zauważa Andrzej Bogaj szczególnie dane Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Rady Monitoringu Społecznego

*Eugenia Iwona Laska – prof. dr hab., Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

wskazują, że „[...] obserwuje się niebezpieczne zjawisko międzygeneracyjnego utrwalenia się ubóstwa w zagrożonych nim rodzinach, a także dziedziczenia biedy i odtwarzania przez dzieci biednych rodziców zarówno ich drogi życiowej, jak również ich pozycji społecznych”¹. Można zaobserwować także i inne konsekwencje tego zjawiska. Jak zauważa Jarosław Michalski – rodziny ubogie wielokrotnie zagrożone są dezintegracją w postaci alkoholizmu, agresji, zaniedbań wobec dzieci, osłabienia funkcji kontrolnej i emocjonalno-uczuciowej oraz w wielu przypadkach niezaradnością. W wyniku tej sytuacji, dzieci mają zagrożone poczucie bezpieczeństwa, a to prowadzi do określonych postaw, stylu życia i zachowań. Stanisława Golinowska – koordynatorka programu „Polska Bieda III” podkreśla, „iż edukacja jest jedną z najważniejszych instytucji życia społecznego, która powinna odgrywać czołową rolę w zwalczaniu i przeciwdziałaniu marginalizacji dzieci i młodzieży.

[...] Jak pokazały badania przez nią kierowane, szkoła w słabym stopniu pełni funkcje prewencyjne w zwalczaniu ubóstwa, a nawet stygmatyzuje biedne dzieci i utrudnia pokonywanie defektów².

To dzieci najbardziej cierpią z powodu biedy i niedostatku rodziców. Dotyczy to nie tylko braku środków finansowych, ale braku akceptacji przez rówieśników i dyskryminacji społecznej.

W wyniku transformacji wiele rodzin doświadczyło i nadal doświadcza bezrobocia. Utrata zatrudnienia doprowadziła do przemieszczania ludności, migracji rodzin. Jak wynika z badań, wiele dzieci czuje się dyskryminowanych społecznie z powodu braku miłości rodziców, wiele pragnęłoby zaspokojenia podstawowych potrzeb, wiele oczekuje „relacji z rodzicami” pełnych ciepła, akceptacji, miłości, życzliwości, zainteresowania ich problemami. Ubóstwo jest stanem prowadzącym do pozbawienia indywidualnych szans kształtowania własnego życia i udziału w życiu społecznym³.

Instrumenty państwa wypracowały prawne instytucje pomocy dziecku i rodzinie, np. fundacje. Po 1991 roku fundacje ożywiły swoją aktywność. Stały się podmiotem silnej identyfikacji z grupami, poprzez które działają i na rzecz których działają.

Określenie „fundacja” wywodzi się od słowa łacińskiego „fundatio”, co oznacza dawanie początku czemuś, stwarzanie czegoś, zakładanie. Komisja

¹A. BOGAJ, *Kondycja i przemiany oświaty w Polsce a rozwój pedagogiki*, [w:] *Rozwój pedagogicznych nauk w Ukrainie i Polsce*, Czerkasy-Kijów, 2011, s. 98.

²*Ibidem*, s. 98.

³E. LASKA, *Zaniedbywanie dzieci w rodzinie jako specyficzna forma przemocy*, *Pedagogika Rodziny* nr 1, 2011, s. 185.

Europejska ogłosiła rok 2010 Europejskim Rokiem Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym⁴. Celem aukcji było zwrócenie uwagi i uwrażliwienie społeczeństwa oraz władz na ryzyko, jakie niesie ubóstwo, brak zaspokojenia potrzeb dziecka w procesie socjalizacji i wychowania na proces kształtowania i formowania osobowości dzieci. Bowiem wczesne lata socjalizacji są podstawą do kontynuacji oraz kształtowania dalszego życia jednostki.

W centrum uwagi Komisji Europejskiej znalazły się trzy przestrzenie zainteresowań:

- Każde dziecko jest ważne – zwiększyć szanse rozwoju!
- Gdzie jest początek? – pracą przewyciężyć bezradność!
- Integracja w miejsce wykluczenia – świadomy udział każdego człowieka⁵.

Klimat intelektualny każdej epoki stwarza warunki do określenia, co w danym czasie uznaje się za ważne. Wraz z transformacją ustrojową, następują przeobrażenia w sferze społeczno-kulturowej. W nowej sytuacji społeczno-kulturowej mieszczą się nowe zadania dla szkoły, które między innymi eksponują potrzebę przygotowania młodego człowieka do uczenia się przez całe życie i ukształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się przez:

- określenie swych potrzeb uczenia się i poszukiwania pomocy w tym zakresie;
- wyboru sposobu edukacji lub rodzaju szkoleń celem zaspokojenie tych potrzeb;
- rozwijania motywacji do całościowego uczenia się;
- rozwijanie umiejętności myślenia o własnym myśleniu, dostosowanie się do stylów i strategii uczenia się;
- samodzielnego uczenia się w różnych sytuacjach (praca, rozrywka, dom, innych niż formalne organizacje, edukacyjne);
- poznanie umiejętności zdobywania informacji i wiedzy przy pomocy technologii informacyjnych⁶.

⁴N. H. WEBER, *Ubóstwo dzieci w Niemczech – problem tylko ekonomiczny?* [w:] *Dziecko w rodzinie nadzieje i zagrożenia*, T. Sakowicz, K. Gąsior, B. Zawadzka (red.), Kielce 2011, s. 15.

⁵N. H. WEBER, *op. cit.*, s. 16.

⁶*Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, Ministerstwo Gospodarki, Departament Strategii Gospodarczej, Polska 2000, s. 64.

Złożoność procesu owych przemian społecznych, jakie dokonują się w Polsce w czasach transformacji, polega między innymi na tym, że z jednej strony budzą się nadzieje na zbudowanie lepszej rzeczywistości, a z drugiej odsłaniają całą gamę mechanizmów ekonomicznych, powodujących radykalne zmiany, wielokrotnie skrajne warunki życia jednostek, rodzin. Pod wpływem doświadczanych przez zbiorowości trudności egzystencjonalnych – będących warunkiem między innymi funkcjonowania rynku pracy, np. bezrobocia bądź zagrożenia nim, ciągłych napięć związanych z możliwością utraty pracy, obniża się poziom życia, utraty poczucia bezpieczeństwa, poczucia bezpiecznego jutra – dostrzegany jest coraz wyraźniej spadek optymizmu starszego pokolenia wobec jakości życia własnej generacji oraz wobec perspektyw młodzieży. Tym obawom towarzyszą pytania o to, w jakim stopniu młodzież jest przygotowana do zadań społecznych, od których zależy kształt jej życia, jej pokoleń?

Współczesny nauczyciel pobudza umiejętnie własną aktywność uczniów już od wczesnej edukacji. Zadając pytanie, nie zawsze chce wysłuchać ucznia, którego odpowiedź może być nowa, twórcza, nie zawsze zgodna z wizją podręcznikową. W takiej sytuacji, słuchając, co uczeń ma do powiedzenia, można by wytworzyć rodzaj relacji, w której uczeń nie bałby się podejmować inicjatywy i wyrażania własnych poglądów, ocen, wartości. Nauczyciel i uczniowie funkcjonują w przestrzeni edukacyjnej jako akceptujący się partnerzy, respektujący autonomię drugiej osoby. Nie mogą być sobie obojętni. Muszą się zauważać, obdarzać zaufaniem, być wobec siebie lojalnymi, rozmawiać ze sobą i wzajemnie się słuchać. Mądry nauczyciel nie ogranicza wolności młodego człowieka, lecz uczy z niej korzystać, wskazuje na niezbędność samopoznania i samowychowania, sprzyja podejmowaniu decyzji moralnych, ocen rzeczywistości społecznej.

Wydaje się, iż podstawowa wiedza nauczyciela i umiejętność obserwowania uczniów mogłaby przynieść wiele pożytku, większe rozumienie zachowań, potrzeb uczniów, mniejsze ich oskarżanie, stawianie problemów do rozwiązania, umiejętność rozmowy z pozostałymi członkami rodziny – np. z rodzicami o problemie dziecka, jego zainteresowaniach, trudnościach, w razie potrzeby udzielania pomocy i wsparcia.

Tworzenie klimatu dla rozwoju obejmuje zmianę postaw jednostek, stosunków interpersonalnych poprzez bezpośrednie oddziaływanie. Oddziaływanie to przebiega w toku wielu czynności, które połączone są ze sobą procesami, dotyczą wielu podmiotów, a są to nauczyciele, dyrektor szkoły, rodzice, uczniowie, Kościół, środowisko, w którym funkcjonuje szkoła, instytucje wspierające szkołę, uczniów. Szkoła stanowi po rodzinie najważniejsze środowisko wychowawcze, mające znaczący wpływ na rozwój osobowości

dziecka, ucznia. Nauczyciele w wielu przypadkach stoją przed wyzwaniem radzenia sobie z niekorzystnymi sytuacjami, występującymi wśród uczniów. Do nich badacze zaliczają: ubóstwo materialne, niedożywienie dzieci, zły stan zdrowia, zaburzenie poczucia bezpieczeństwa, zaniedbywanie, patologie w rodzinie, brak pracy rodziców itp.

Aby szkoła, klasa szkolna, mogła być odbierana jako pewien porządek życiowy, życie szkolne i przebieg lekcji winny być w określonym stopniu wolne od zaburzeń i zakłóceń. Szkoła, klasa szkolna winna gwarantować minimum bezpieczeństwa i wdrażać dyscyplinę indywidualną (panowanie nad sobą) z jednej strony, z drugiej zaś – nauczyciel winien mieć dużą zdolność konstruktywnego sterowania procesami społecznymi. Potrzebna jest samodyscyplina (autonomia) dorosłego (wychowawcy), od niej zależy to, czy dziecko nauczy się panowania nad sobą. Uznanie dla bezstronności w codziennych kontaktach z innymi zakłada atmosferę wzajemnego szacunku, akceptacji i miłości, a tym samym emocjonalnego poczucia bezpieczeństwa⁷.

Zagadnienie wsparcia społecznego nie ma jednoznacznej definicji. Do naszych rozważań przyjęto definicję Andrzeja Olubińskiego. Według tego autora wsparcie społeczne oznacza postawę pomagania ludziom w odzyskaniu przez nich pewnego rodzaju równowagi psychicznej w zaburzonym procesie socjalizacji lub postawę zapobiegania sytuacjom, które mogłyby do takiego stanu doprowadzić⁸.

Wsparcie społeczne jest tworzeniem określonych warunków prowadzących do korzystnych zmian w życiu rodziny i ułatwiających jej pokonywanie różnych trudności, barier, problemów⁹. Może to być pomoc dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych lub określony rodzaj wymiany interakcji społecznej, podczas której mogą mieć miejsce treści emocjonalne oraz informacje, rzeczy, odbierane lub oceniane i wykorzystywane jako pozytywne. Mogą w wielu przypadkach umożliwiać przewyciężenie określonych trudności.

Skuteczność działań wspierających, wyzwalających ludzką inicjatywę, zaradność, jest zależna od szybkości reakcji na pojawiające się dysfunkcje. Należy jak najszybciej rozpocząć działania wspierające, by doprowadzić do

⁷Za: O. SPECK, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 209.

⁸Za: M. PARCHOMIUK, B. SZABAŁA, *Wsparcie społeczne matek dzieci niepełnosprawnych a ich postawy rodzicielskie*, [w:] *Rodzina w środowisku lokalnym*, red. A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.), Rzeszów 2011, s. 73.

⁹J. IZDEBSKA, *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, W. T. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach (red.), Białystok 1999; J. IZDEBSKA *Sytuacja dziecka we współczesnych polskich rodzinach wyzwaniem dla działań wspomagających*, Suwałki – Warszawa, 2003, s. 20.

usamodzielnienia społecznego i ekonomicznego osób doświadczających negatywnych konsekwencji transformacji. Do działań na rzecz dziecka i młodzieży oraz ich rodzin można zaliczyć m.in. finansowanie udziału dzieci w koloniach letnich, finansowanie organizacji półkolonii, dodatkowe subwencje dla szkół, finansowanie zajęć sportowych, finansowanie działań świetlic środowiskowych, bezpłatne zajęcia dla dzieci w ośrodkach kultury, dożywianie i stypendia socjalne. Organizacje pozarządowe są ważnym partnerem administracji państwowej i samorządowej w działaniach wspierających dzieci i ich rodziny.

W procesie edukacji jest przekazywana wiedza o świecie, ale jednocześnie uczeń ma możliwość uwrażliwiania się na dołę i niedołę drugiego człowieka. Nauczyciel nie tylko jest „przekaznikiem” wiedzy. Tworzy warunki rozwoju, wrażliwości, prawdy o otaczającym świecie, ale również rozwija u uczniów empatię, współczucie wszystkim tym, którzy tego wymagają, oczekują. Nauczyciel wyposaża ucznia w rzetelną wiedzę, utrwała wzorce postępowania wobec innych ludzi.

Podjęty temat ma charakter praktyczny. Będzie próbą przedstawienia złożonych uwarunkowań funkcjonowania nauczyciela z uczniami w klasie szkolnej, a jednocześnie uwzględni rodziców oraz inne osoby ze środowiska szkolnego, a także lokalnego. Z analizy mogą wynikać refleksje, inspiracje do myślenia, ewentualnie działania każdej osoby związanej z działalnością pedagogiczną w szkołach, niezależnie od miejsca i stopnia w systemie edukacji.

Nauczyciel z uczniami, rodzicami i lokalną społecznością. Współdziałanie

Wizja wartościowej edukacji może przebiegać w nawiązaniu do współpracy, współdziałania szkoły z rodzicami. Określając współpracę szkoły ze środowiskiem nie można zapomnieć, iż jest korzystna dla dziecka, rodziny, samorządu i innych instytucji. O to, że jest korzystna, potrzebna potwierdzają liczne badania (Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Wiesław Theiss, Mikołaj Winiarski oraz szereg innych teoretyków). Idea organizująca współpracę szkoły z domem, nauczyciela z rodzicami jest obecna w polskiej pedagogice¹⁰.

Źródłem współpracy rodziny i szkoły winno być obopólne dążenie tych środowisk do rozwoju edukacyjnego, życiowego dziecka. W sytuacji, gdy partnerzy współpracują, dzieci odbierają te same znaczenia, iż nauka jest

¹⁰K. JAKUBIAK, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, WSP Bydgoszcz 1997; M. MENDEL, *Posłannictwo rodziny, szkoły, gminy*, Toruń 2000, i inni.

ważna, potrzebna, uczą się dla siebie. Dlatego tak ważna jest wspólnota myślenia, działania rodziców i nauczycieli w przygotowaniu do przyszłego życia. Wszyscy teoretycy badający to zjawisko wskazują na kluczową rolę nauczyciela¹¹. Nauczyciele cenią sobie współpracę z rodzicami uczniów. Z analizy badań wynika, że nauczyciele, którzy włączają rodziców w problemy uczniów, wiele mogą przekazać o rodzicach z niskim statusem społeczno-ekonomicznym, ubogich lub samotnie wychowujących dzieci.

W aktualnej rzeczywistości społecznej winno to przejawiać się w postawach nauczycieli, którzy docenialiby w rodzicach pierwszych nauczycieli swoich uczniów, pragnących ich wspierać, inspirować – postawach rodziców, którzy szanowaliby nauczycieli jako kompetentnych doradców, przewodników w poznawaniu rzeczywistości, kształtujących umiejętności krytycznego osądu.

Formy współpracy szkoły z rodzicami ucznia

Rodzice „mają prawo do wyrażania własnego zdania” oraz do „wypowiadania się na temat wszystkich spraw dotyczących ich dzieci i szkoły”¹². Dlatego w każdej szkole nauczycielowi powinno zależeć na tym, by rodzice włączali się w sposób konstruktywny w szeroko rozumiane życie szkoły, życie klasy, w rozstrzyganie wielu spraw dotyczących uczniów i ich problemów. Propozycja różnych form współdziałania może spowodować, iż rodzice chętnie się zaangażują w różnego rodzaju przedsięwzięcia.

Nauczyciel i rodzice muszą podjąć trud autentycznej współpracy, uwzględniającej podmiotowość obu partnerów. W obowiązkach nauczyciela pozostaje m.in.:

- organizowanie spotkań i wywiadówek z rodzicami,
- zorganizowanie klasowej rady rodziców,
- czynne włączenie rodziców w proces kształcenia i wychowania:
 - omówienie planu pracy z rodzicami,
 - organizowanie otwartych lekcji dla rodziców,
 - organizowanie spotkań rodziców z zespołem uczniowskim,

¹¹M. MENDEL, *Nauczyciel w partnerskiej relacji ze środowiskiem ucznia*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska red. nauk., Warszawa 2009, s. 191.

¹²L. WOJTUSZEWSKA, *Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej*, „Dyrektor Szkoły”, marzec 2008, s. 43.

- włącznie rodziców do prac na rzecz uczniów klasy,
- organizowanie imprez klasowych dla rodziców,
- indywidualne kontakty z rodzicami,
- pedagogizacja rodziców.

Warto wspomnieć o lokalnych programach walki z biedą, które są rezultatem diagnozy sytuacji w danym regionie, rodzinie. Wiąże się ona z opracowaniem programów socjalnych, szkoleniem personelu, zdobywaniem środków finansowych i ewaluacją efektywności podejmowanych działań.

Dotychczas ożywioną działalność prowadziły organizacje pozarządowe, np. Caritas – program „Skrzydła”. W ramach tego programu obejmuje się zapomogami najbiedniejsze dzieci w Polsce, zapewniając im godziwe warunki życia, a także inwestując w ich przyszłość. Otrzymane stypendia przez dzieci najbiedniejsze umożliwiają im naukę.

W ostatnich latach badacze częściej zwracają uwagę na wpływ, jaki wywiera na dziecko najbliższe sąsiedztwo. Z uwagi na dokonującą się transformację, współczesna rodzina została poddana różnym deformacjom. Wiele dzieci rozwija się w rodzinie zubożalej np. bezrobociem, biedą. Wzrasta liczba osób zagrożonych bezrobociem i ubóstwem.

Walka z biedą wymaga długoterminowej polityki państwa. Między innymi stwarzanie warunków umożliwiających rodzicom podjęcie pracy, a więc wyjścia z ubóstwa, w którym się znajdują. Często rodzice z tych środowisk mają niski poziom wykształcenia, nie otrzymują dobrej pracy, a ich sytuacja nie zawsze ulega poprawie. Podjęcie pracy winno łączyć się z podwyższaniem kwalifikacji, a nie zawsze się na to decydują¹³.

Nauczyciel nie może uniknąć przymusu instytucji, w której funkcjonuje, nigdy też nie będzie całkowicie wolny w swoich działaniach. Nie może jednak zapomnieć o własnych zobowiązaniach moralnych wobec siebie samego i swojego ucznia. Musi podejmować wysiłek dociekania prawdy o swoim uwikłaniu w praktyki instytucjonalne i stale ponawiać próby ich przekraczania, bez nadziei na to, że ktoś lub coś go od tego uwolni¹⁴.

¹³M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA, *Dzieci z obszarów biedy i zaniedbań kulturowych*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, op. cit., s. 452.

¹⁴M. LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ, *Nauczyciel wczesnej edukacji w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna...*, op. cit., s. 184.

Refleksje końcowe

Bieda, konflikty, napięcia – nie stwarzają korzystnego klimatu do rozwoju osobowości dziecka, rozbudzania jego zainteresowań, kształtowania pozytywnego systemu wartości, norm postępowania, wprowadzania w przestrzeń kultury. Sytuacja materialna i społeczna znaczone stygmatem niższości nie pozostaje bez wpływu wobec rozwijającej się osobowości dziecka i ucznia. Podejmowane działania przez nauczyciela, środowisko lokalne, organizacje pozarządowe i samorządowe mogą prowadzić do przezwyciężenia trudności zakłócających poprawne funkcjonowanie rodziny: materialne, opiekuńcze, ale także emocjonalne, socjalizacyjne i wychowawcze. Określone, w porę otrzymane wsparcie adekwatne dla danej rodziny, może stanowić ważną inspirację do radzenia sobie w wielu trudnych sytuacjach. Jakże w wielu momentach życia dziecka, ucznia ważna okazać się może pomoc i wsparcie nauczyciela.

Literatura

- BATIUK A., DŁUGOSZ P., GARDZIEL T. (2005), Lęki i nadzieje młodego pokolenia, [w:] *Pedagog – jednej czy wielu dróg? cz. 2, Pedagog w praktyce i na drodze*, red. A. Klim-Klimaszewska, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- BOGAJ A. (2011), Kondycja i przemiany oświaty w Polsce a rozwój pedagogiki, [w:] *Rozwój pedagogicznych nauk w Ukrainie i Polsce*, Czerkasy-Kijów.
- DAWID J. W. (1912), O duszy nauczycielstwa, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3.
- IZDEBSKA J. (1999), Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym, red. W. T. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzezińska-Żach, Białystok.
- IZDEBSKA J. (2003), Sytuacja dziecka we współczesnych polskich rodzinach wyzwaniem dla działań wspomagających, Suwałki – Warszawa.
- JAKUBIAK K. (1997), Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej, WSP, Bydgoszcz.
- MENDEL M. (2000), Posłannictwo rodziny, szkoły, gminy, Toruń.
- JANOWSKI A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- KONARZEWSKI K. (2004), *Sztuka nauczania*, PWN, Warszawa.
- KRÓL R. (2005), Uwarunkowania pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli z podmiotem kształconym, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, red. Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk, T. II, Poznań – Warszawa.

- (2005), Nauczycielskie spojrzenie na szanse i zagrożenia realizacji zadań edukacyjnych w nowym ustroju szkolnym, [w:] Edukacja „Głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie, red. A. Karpińska, Białystok.
- LESIAK-LASKA E. (1979), Przygotowanie absolwentów wyższych szkół pedagogicznych do pracy wychowawczej z młodzieżą w szkole, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów.
- LASKA E. I. (1995), Współdziałanie nauczyciela z rodzicami w sytuacji dwupodmiotowej, [w:] Współczesne przemiany w edukacji wczesnoszkolnej, red. M. Jakowicka, WSP, Zielona Góra.
- (2005), O potrzebie dialogu w edukacji, [w:] Pedagog jednej czy wielu dróg? cz. 1, Pedagog w teorii, red. T. Zacharuk, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- (2009), Samokształcenie nauczycieli klas młodszych na tle przemian społeczno-kulturowych [w:] Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli, Instytut Technologii Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. K. Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom.
- (2011), Zaniedbywania dzieci w rodzinie jako specyficzna forma przemocy, [w:] „Pedagogika Rodziny”, nr 1/(1), Łódź.
- LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ M. (2009), Nauczyciel wczesnej edukacji w relacjach wolności i przymusu, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, red. nauk. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa.
- MENDEL M (2009), Nauczyciel w partnerskiej relacji ze środowiskiem ucznia, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, red. nauk. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa.
- PARCHOMIUK M., SZABAŁA B. (2011), Wsparcie społeczne matek dzieci niepełnosprawnych a ich postawy rodzicielskie, [w:] Rodzina w środowisku lokalnym, red. A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc, Rzeszów.
- PILCH T. (2009), Fundusze unijne dla oświaty, doskonalenie nauczycieli, Warszawa.
- PYTŁAK E. (2007), Klimat szkoły, klimat klasy. Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA M. (2009), Dzieci z obszarów biedy i zaniedbań kulturowych, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, red. nauk. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa.
- SZYMCZAK M., (RED.) (1982), Słownik Języka Polskiego, Warszawa.

- SPECK O. (2005), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- SALAŁATA E., OSKO S., (RED.) (2007), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, Radom.
- SOLAK A. (2006), *Z etosu nauczycielskiej asystencji*, [w:] red. K. Franczak, S. Chrobak, Salezjański Instytut Wychowania Chrześcijańskiego, Warszawa.
- SZMYD K. (2007), *Nauczyciel wobec kryzysu wartości społecznych i wychowawczych*, [w:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*, red. E. I. Laska, Rzeszów.
- SZYMAŃSKA M. (2009), *Adaptacja społeczno-zawodowa młodego nauczyciela*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Instytut Technologii Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. K. Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, red. E. Sałata, Radom.
- WEBER N.H. (2011), *Ubóstwo dzieci w Niemczech – problem tylko ekonomiczny?* [w:] *Dziecko w rodzinie nadzieje i zagrożenia*, red. T. Sakowicz, K. Gąsior, B. Zawadzka, Kielce.
- WOJTUSZEWSKA L. (2008), *Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej „Dyrektor Szkoły”*, marzec.
- ZARZĄDZANIE wiedzą w społeczeństwie uczącym się, QECD, Ministerstwo Gospodarki, Departament Strategii Gospodarczej, Polska 2000.

Eugenia Iwona Laska

**SUPPORTING THE CHILD AND FAMILY IN THE
TRANSFORMATION OF SCHOOL EDUCATION**

Abstract

The issue of cooperation between school and family continues to be an investigated and analysed problem, which is thought to be the key to the successful upbringing. The article demonstrates the importance of teacher support along with the support from local, NGOs and government organizations. Support provided appropriately to the needs of a student and family may be an important source of inspiration to cope with many difficult situations.

Jolanta Lipińska-Lokś*

Barbara Winczura**

MŁODZI LUBUSZANIE W PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ SZKOŁY GIMNAZJALNEJ

Wprowadzenie

Kiedy wymawiane jest słowo szkoła, na myśl najczęściej przychodzi budynek przeznaczony „do działalności dydaktyczno-wychowawczej (czasem też opiekuńczej) albo rodzaj wykształcenia czy też kierunek w nauce i kulturze reprezentowany przez ludzi zjednoczonych wspólnotą poglądów, koncepcji metod pracy itp.” (Wiloch 1993, s. 780).

Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego „bez wątpienia szkoła jest tworem wielowarstwowym. Można na nią patrzeć z wielu perspektyw. [...], które składają się na wielowymiarowy i przestrzenny obraz każdej placówki oświatowej” (2002, s. 7, 9).

Wśród wielu „spojrzeń” na szkołę na uwagę zasługuje to, które pozwala uchwycić jej istotę, a mianowicie: szkoła to miejsce spotkania mówiącego mistrza i słuchających go uczniów. To przestrzeń o charakterze fizycznym (zasoby materialne: budynek, wyposażenie i urządzenie szkoły, poszczególnych klas oraz pomoce dydaktyczne), a także niewątpliwie i społecznym (nauczyciele, dyrektor, uczniowie, rodzice, personel administracyjny) (Klimowicz 1995).

Każda z tych dwóch przestrzeni charakteryzujących szkołę jest istotna dla funkcjonowania samej instytucji, jak i bytujących w jej murach osób. Szczególnego jednak znaczenia nabierają interakcje zachodzące między wszystkimi uczestnikami życia szkolnego. To bowiem ludzie decydują o jakości atmosfery danego miejsca, o tym, czy będzie to miejsce, do którego chętnie się wraca, w którym przebywanie postrzegane jest jako ważne, sprawia przyjemność, czy też będzie to miejsce, o którym chce się jak najszybciej zapomnieć, najlepiej wraz z jego opuszczeniem.

***Jolanta Lipińska-Lokś** – dr, adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Barbara Wilczura** – dr, adiunkt w Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

To, co dzieje się w przestrzeni szkoły, w mikrośrodkowisku klasy szkolnej jest szczególnie istotne dla młodych uczestników sytuacji szkolnej. To oni bowiem doświadczają tego wszystkiego, co jest naturalną kolejną rzeczą (specyfika fazy rozwojowej) oraz zmagają się ze świadomością, że szkoła jest jedyną instytucją, z którą to nie można uniknąć kontaktu (nie zawsze, niestety, satysfakcjonującego), a która stanowi istotny element biografii człowieka, wpływając na jego dalsze doświadczenia. Te dwie kwestie nakładają się na siebie, w efekcie czego uczniami targają wiele emocji. Wyobrażenia o szkole, o swym miejscu w niej nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej, co może być przyczyną gorszego samopoczucia młodych ludzi w szkole, braku zadowolenia z realizowania roli ucznia i kolegi szkolnego. To z kolei skutkować może zaburzeniami w rozwoju osobowości oraz nieprawidłowościami w przebiegu procesu ich uspołecznienia.

Przedmiot, metoda, technika, teren badań i badana grupa

Przedmiotem diagnozy uczyniono miejsce młodych Lubuszan w przestrzeni społecznej szkoły gimnazjalnej: ich wzajemne relacje rówieśnicze, jakość interakcji z nauczycielami oraz ponoszone przez nich konsekwencje, wynikające z faktu obecności lub nieobecności w szkole ich rodziców.

Diagnoza problemu nastąpiła w wyniku badań o charakterze ilościowo-jakościowym. W badaniach ilościowych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Kwestionariusze ankiet skierowano do dyrektorów (pedagogów) szkół oraz do młodzieży gimnazjalnej. Badania jakościowe, z zastosowaniem metody indywidualnych przypadków, opierały się na wywiadach pogłębionych, których interesującym uzupełnieniem okazały się: „Arkusze Zachowania się Ucznia” w opracowaniu Barbary Markowskiej, „Skala Nieprzystosowania Społecznego” autorstwa Lesława Pytki oraz test socjometryczny „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci”. Z uwagi na ustalenia redakcyjne w niniejszym opracowaniu ograniczono się do prezentacji wybranych tylko wyników badań.

Badania przeprowadzono na terenie województwa lubuskiego. Kwestionariusze ankiet wypełnili dyrektorzy (pedagodzy) w przeszło 100 gimnazjach. W badaniach ilościowych wzięło udział 2508 uczniów klas drugich i trzecich w sześciu wybranych celowo powiatach (po 418 uczniów w każdym z powiatów). W badaniach jakościowych ogółem uczestniczyło 250 uczniów wytypowanych po etapie badań ankietowych po uwzględnieniu obszaru problemu badawczego i uzyskanych wyników, wskazujących na bardzo wysoki lub zdecydowanie niski poziom zagrożenia wykluczeniem społecznym.

Przedstawione wyniki badań stanowią tylko wybrany element z całości badań realizowanych w ramach projektu „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy” (Miłkowska, Wołk, 2012, za: Burda 2011).

Prezentacja wyników badań

Szkoła istnieje tak naprawdę nie dlatego, że jest budynek, ale dlatego, że są w niej ludzie: uczniowie i nauczyciele. Na ten fakt zwraca także uwagę Tadeusz Wiloch, sięgając do korzeni instytucji edukacyjnej: „[...] mogła istnieć bez specjalnych pomieszczeń, gdy miała tylko przewodnika i mistrza. Kogoś, kto spełniał rolę nauczyciela właśnie dzięki takim przymiotom, które w każdych warunkach przyciągają przede wszystkim swą osobowością” (1993, s. 780). W dalszej części swych rozważań autor przywołuje hasło: „szkoła nauczycielem stoi”, co dowodzi ogromnej roli, jaką przypisuje się nauczycielom w społecznej przestrzeni szkoły, w życiu uczniów. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe realizowane w ramach Projektu niejednokrotnie poruszały te kwestie.

Badania sondażowe realizowane wśród uczniów jednoznacznie wykazały, że nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy szkolni obecni są w tzw. systemie wsparcia doświadczanego przez gimnazjalistów. W opinii badanych uczniów stanowią oni cenne dla nich źródło pomocy i wsparcia (28,9%), są osobami godnymi zaufania (22,5%), osobami, które się ceni i traktuje jako ważne, darzy autorytetem (zdecydowanie tak – 6,5%, raczej tak – 23,4%). Gimnazjaliści zwracają się do wychowawców w sytuacjach dla siebie trudnych, związanych z konfliktami z innymi nauczycielami (53,2%), problemami w nauce (46,6%), konfliktami z rówieśnikami (31,9%), problemami w rodzinie (4,2%). Podobnie jest w kwestii zwracania się w sytuacji potrzeby do pedagogów szkolnych. Dodać należy, że „nauczyciele i pedagodzy otrzymali najwięcej wskazań spośród wszystkich obcych dorosłych [...]” (Farnicka 2012, s. 261).

Z danych uzyskanych od dyrektorów szkół wywnioskować należy, że zadaniem nauczycieli, szczególnie wychowawców i pedagogów szkolnych jest nie tylko realizowanie funkcji dydaktycznej szkoły, ale i podejmowanie szeregu działań o charakterze wychowawczym, profilaktycznym i pomocowym. W każdej z objętych badaniem szkół dyrektorzy deklarują prowadzenie w różnej formie działań profilaktyki szkolnej, najczęściej w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom i agresji uczniów, za co odpowiedzialni są głównie pedagodzy szkolni i wychowawcy klas. Oni też z reguły odpowiadają za pomoc psychologiczno-pedagogiczną uczniom, kontakty, współpracę i wsparcie rodziców uczniów, współpracę z różnymi instytucjami (Miłkowska, Wawryk,

Fudali, Sendyk 2012). Zakres zadań skłania do refleksji na temat efektywności pracy, konieczności radzenia sobie z tak licznymi i różnorodnymi obowiązkami, możliwości zagrożenia wypaleniem się sił.

Uzupełnieniem wspólnego obrazu nauczycieli i uczniów w przestrzeni szkoły niech będą wyniki badań wskazujące na występowanie także sytuacji trudnych we wzajemnych kontaktach, a mianowicie: w 198 przypadkach miały miejsce akty agresji uczniów skierowanej na nauczycieli (Miłkowska, Wawryk 2012); 30% uczniów ma ogromne trudności ze stworzeniem dobrych relacji z nauczycielami (Lipińska-Lokś 2012); uczniowie wchodzą w konflikt z nauczycielem, doświadczają negatywnych emocji w kontakcie z nauczycielem.

A oto i przykłady wypowiedzi uczniów (uzyskane w badaniach jakościowych), obrazujące te, niestety, częste sytuacje trudne z udziałem nauczycieli: „Są uczniowie, którzy próbują zdenerwować nauczycieli”, „[...] uczniowie kłócą się z nauczycielami”, „Nauczyciel jest ignorowany”, „Uważam, że mam zaniżone oceny z języka polskiego”, „Często mam wrażenie, że jestem oceniany za zachowanie, a nie za pracę”, „Relacje z nauczycielami? – kiepskie, ja się nie uczę, a oni chcą żebym się wzięła do nauki [...] są źli na mnie”, „Większość nauczycieli jest w stosunku do mnie obojętna”, „Nie słuchają mnie, nie mają dla mnie czasu”, „[...] nie interesują się mną”, „Chciałabym, aby nauczyciele widzieli to, że się staram, że zależy mi na nauce”, „[...] lubię zabawnych nauczycieli, ale nie lubię zbyt wymagających. Lubię też nauczycieli spokojnych, zwracających się do uczniów z wielką kulturą, nie tych, którzy krzyczą”, „jednych lubię bardziej, innych mniej, bo mnie wkurzają”.

Gdzie tkwi przyczyna „tej rysy” na wzajemnych relacjach uczeń-nauczyciel? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest koniecznością, nie da się bowiem tworzyć wysokiej jakości życia szkoły, gdy dwa podstawowe jego elementy, nauczyciele i uczniowie, będą w opozycji.

Podobnie rzecz się ma także w sytuacji braku pewnej homeostazy w obrębie danej grupy, tu niewątpliwie rzecz dotyczy grupy uczniów funkcjonującej w rzeczywistości szkolnej.

„Lubię chodzić do szkoły ze względu na towarzystwo”, „Lubię, bo mogę się tu spotkać ze znajomymi”, „Lubię uczęszczać do szkoły, iż miły klimat panuje na przerwach”, „Najbardziej podoba mi się to, że jestem z ludźmi”, „[...] można sobie pogadać z kolegami”, „Chętnie wracam tu, [...] bo brakuje mi kolegów”, „[...] bo tęsknię za koleżankami” – to tylko niektóre z wypowiedzi uczestniczących w badaniach jakościowych gimnazjalistów i – co ciekawe – tych, których sytuację szkolną określono jako trudną (doświadczających drugoroczności, z niskimi średnimi ocen, przeżywających w szkole sytuacje dla nich przykre, bez planów edukacyjnych po ukończeniu gimnazjów). Nie-

wątpliwie więc rówieśnicy są dla nich kimś ważnym, a przebywanie w ich gronie stanowi nieocenioną wartość, co często podkreślane jest także w literaturze przedmiotu (np. Kołomiński, Bauman, Żebrowska, Skorny, Mika, Filipczuk, Strelau, Hurlock). Kontakty z rówieśnikami pozwalają na zaspokojenie wielu potrzeb, m.in. kontaktu społecznego, afiliacji, przynależności, poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, samodzielności i samostanowienia oraz aktywności i sukcesu. Grupa rówieśnicza jest swoistą szkołą uczenia się ról społecznych, przestrzegania norm wyznaczających zachowanie, nabywania i doskonalenia kompetencji i postaw społecznych. Pozwala swym członkom także na pełniejsze poznanie otaczającego świata i siebie samego, umożliwia budowanie obrazu samego siebie, wpływa na ich samoocenę, a także stwarza możliwości rozwijania zainteresowań oraz dostarcza nowych wrażeń i przeżyć.

Badania sondażowe wśród lubuskich gimnazjalistów wykazały, że „zdecydowana większość gimnazjalistów należy do grupy rówieśniczej (88,4% ogółu badanych). Na dziesięciu badanych uczniów przypada tylko jeden (lub aż jeden), który nie może zadeklarować, że jest członkiem zbiorowości społecznej, w skład której wchodzi jego koledzy i koleżanki; [...] Prawie połowa ankietowanych przyznała, że nigdy nie odczuwa osamotnienia w relacjach z kolegami/koleżankami z grupy rówieśniczej (48%). Ponad 1/3 badanych zapewniła, że takie uczucia przeżywa bardzo rzadko (35%). Tylko 3,7% gimnazjalistów zadeklarowało, że poczucia osamotnienia doświadcza bardzo często. [...] Zdecydowana większość gimnazjalistów zadeklarowała posiadanie w swoim otoczeniu rówieśniczym przyjaciela lub przyjaciółki. Odpowiedzi takiej udzieliło aż 93,5% badanych uczniów” (Fudali 2012, s. 268, 281, 282). Poza tym badania wykazały, że to właśnie rówieśnicy: koledzy, koleżanki są najczęściej osobami godnymi zaufania, udzielającymi pomocy, wspierającymi (87% wskazań), wskazywanymi jako źródło autorytetów (w 46%) (Farnicka 2012). Sami badani gimnazjaliści oceniają swoje relacje z rówieśnikami z klasy najczęściej jako raczej dobre (48,1%) i bardzo dobre (46,9%), co właściwie powinno zastanawiać w kontekście wyników uzyskanych dzięki przeprowadzeniu w grupach klasowych wybranych gimnazjalistów sklasyfikowanych jako w wysokim stopniu zagrożonych wykluczeniem społecznym „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci”. Wstępne bowiem analizy wyników wykazały, że uczniowie ci w swych grupach klasowych zajmują najczęściej raczej niekorzystne pozycje na Skali Sympatii i Skali Antypatii, co wskazuje na co najwyżej przeciętną sympatię grup klasowych wobec nich, choć nie brak i obojętności, i antypatii rówieśników do badanych gimnazjalistów. Także wstępna analiza wyników uzyskanych dzięki zastosowaniu opracowanej przez L. Pytkę Skali Nieprzystosowania Społecznego (Podskali

II – Nieprzystosowanie rówieśnicze/koleżeńskie) dowodzi jedynie względnie poprawnego funkcjonowania społecznego jednostki w omawianym obszarze, w którym to zwrócono uwagę na: nawiązywanie znajomości z rówieśnikami, utrzymywanie znajomości z kolegami, bycie akceptowanym przez kolegów, popularność wśród rówieśników, współpracę z kolegami, dotrzymywanie obietnic i zobowiązań, uczynność, sprzeczki z kolegami poza szkołą, upodobania towarzyskie oraz więź z kolegami. Są to niezwykle istotne kwestie, świadczą bowiem z jednej strony o jakości funkcjonowania badanych gimnazjalistów w społecznej – rówieśniczej przestrzeni szkoły, a z drugiej pozwalają na ocenę prawidłowości przebiegu rozwoju osobniczego i społecznego młodych ludzi,

Kolejny, ostatni już wart omówienia element przestrzeni społecznej szkoły, w której funkcjonują młodzi Lubuszanie, to grono ich rodziców. Rodzice ci zajmują różne miejsce w środowisku szkoły, różna jest też ich rola w jej codziennym życiu. Obecność rodziców w szkole stała się faktem; faktem pożądanym z pedagogicznego punktu widzenia, zgoła przez szkołę oczekiwanym, acz często nastęrczającym wielu problemów, których ranga porównywalna powinna być z tymi, jakie wynikają z sytuacji braku zainteresowania rodziców swym dzieckiem w szkole.

Badania ilościowe wykazały, że średnio 56,7% rodziców zainteresowanych jest funkcjonowaniem swych dzieci w środowisku szkolnym, utrzymują oni systematyczny kontakt z ich wychowawcami i nauczycielami. Wielu z rodziców w opinii dyrektorów szkół interesuje się nie tylko sytuacją szkolną dzieci, ale i ogólnie życiem szkoły. Uczestniczą w pracy wewnątrzszkolnych organów decyzyjnych, podejmują wspólne działania na rzecz uczniów i ich rodzin, często także tych ze znamionami dysfunkcji (w przypadku 72,4% szkół), współorganizują w różnych formach i zakresie czas wolny uczniów (w 69,4% szkół). Z inicjatywy rodziców (sygnalizowanej przez dyrektorów w 85,7% objętych szkół) organizowanych jest szereg imprez szkolnych, realizowane są działania wspierające finansowo szkołę, wnoszone są propozycje zmian w regulaminie szkoły. Współpraca z rodzicami, którzy chcą (czy starają się) być obecnymi w życiu szkoły swych dzieci oceniana jest przez dyrektorów placówek jako zadawalająca (77%) lub raczej zadawalająca (20%) (Lipińska-Lokś 2012, s. 399-400).

Niestety, o kontaktach nie ze wszystkimi rodzicami uczniów można tak pozytywnie opiniować. Problem trudnych kontaktów szkoła-rodzice uczniów dotyczy ponad 1200 rodziców (czyli 5,2% do ogólnej liczby gimnazjalistów w szkołach biorących udział w badaniach), tylu bowiem rodziców nie utrzymuje kontaktów z nauczycielami swych dzieci, nie uczestniczy w życiu szkoły, mimo usilnych starań placówki, by ten kontakt nawiązać, a potem sys-

tematycznie utrzymywać. Dyrektorzy 94% ogółu badanych szkół deklarują m.in.: próby kontaktu telefonicznego lub listowego w celu zaproszenia (wezwania) rodzica do wizyty w szkole (89,1%), osobiste wizyty pedagoga w domu ucznia (35,9%), zgłoszenie problemu braku kontaktu z rodzicami ucznia odpowiednim instytucjom z prośbą o diagnozę sytuacji ucznia, rodziny i ewentualną interwencję (28,3%), zapraszanie rodziców do udziału w ważnych wydarzeniach szkoły (21,7%), wykorzystanie możliwości, jakie dają e-dziennik i kontakt e-mail (10,9%), prowadzenie oddziaływań wręcz o charakterze terapeutycznym (6,5%) (Lipińska-Lokś 2012, s. 397, 399).

Różnorodność działań niewątpliwie jest koniecznością, z uwagi chociażby na liczbę i zróżnicowanie przyczyn nie tylko nieobecności rodziców w szkole, ale także uwarunkowań braku pożądanego pedagogicznie zainteresowania rodziców swymi dziećmi – uczniami realizującymi obowiązek szkolny w danej szkole. Szkoła podejrzewa – a często jest wręcz pewna, prowadząc diagnozę sytuacji, także tej rodzinnej swych uczniów – że rodzice nie są obecni w życiu szkolnym swych dzieci z wielu powodów, wśród których najczęściej są to jednak te związane z problemami finansowymi rodziny i w konsekwencji brakiem środków na dojazd do szkoły (25,4%) oraz te, które potęgować mogą dysfunkcjonalność rodziny: uzależnienie (21,6%), błędne zazwyczaj przekonanie rodziców, że dziecko sobie jakoś przecież radzi (18,6%), niezaradność rodziców (17,2%) czy wreszcie zupełny brak zainteresowania sprawami dziecka (13,4%) (tamże, s. 398).

Pojawia się w tym miejscu szereg pytań: Jak ocenić wymiar obecności rodziców w przestrzeni szkoły? Jaki jest wydźwięk tej rodzicielskiej bytności w szkole? Jaki jest stosunek uczniów do obecności/nieobecności ich rodziców w szkole? Pytania te nie są bezpodstawne, jeśli uświadomimy sobie, że dziecko-uczeń funkcjonuje na co dzień w dwóch środowiskach: rodzinnym i szkolnym. Sytuacja ucznia w szkole i sytuacja dziecka w rodzinie – wydawać by się mogło, że stanowią odrębne kwestie, jednak to tylko pozory. Ustalone bowiem w badaniach ilościowych zmienne niezależne dotyczące rodziny dziecka (m.in. struktura rodziny, liczba dzieci w rodzinie, wykształcenie rodziców – matki, obecność w rodzinie problemu bezrobocia, miejsce zamieszkania rodziny) niejednokrotnie w sposób istotny statystycznie ($p < 0,05$) różnicowały wyniki badań w aspekcie sytuacji szkolnej ucznia. Warto przypomnieć, że wyniki badań ukazały, iż gimnazjaliści dostrzegają w swych rodzinach liczne problemy:

- duże obciążenie rodziców pracą zawodową (deklaracje ponad 40% badanych),
- niedostatki w sferze materialnej (deklaracje co piątego ucznia),

- konflikty między rodzicami (wypowiedź co czwartego badanego),
- własne konflikty z rodzicami,
- problem alkoholowy (w ok. 6% rodzin),
- zachowania przemocowe (krzyki – 74%, obraźliwe słowa – ponad 30%, przemoc fizyczna: bicie – 6,8%, spoliczkowanie – 5,8%),
- brak wspólnie spędzanego czasu (Sendyk 2012, s. 192-194).

Wnioski z badań ilościowych dotyczą także częstej zależności między wspomnianymi zmiennymi środowiska rodzinnego a sytuacją osobistą lubuskich gimnazjalistów, ich poczuciem wpływu, samopoczuciem, poziomem samooceny. Im trudniejsza bowiem sytuacja rodzinna dziecka (najczęściej bezrobocie w rodzinie, niskie wykształcenie rodziców, inna niż pełna struktura rodziny), tym większe zagrożenie naruszenia jakości osobistej sytuacji młodych ludzi (Turska 2012, s. 240-241).

Młodzi ludzie cierpią z powodu niedostatków środowiska rodzinnego (mimo przeżywania naturalnego okresu buntu przeciw dorosłym) także w sytuacji, gdy potrzebują wsparcia, pomocy, zwierzania się osobie godnej zaufania, posiadania autorytetu, a niestety, blisko 20% rodzin badanych nie zaspakaja ich potrzeb w tym zakresie (Farnicka 2012, s. 261), dodatkowo stanowiąc dla nich źródło zmartwień (np. obawy gimnazjalistów dotyczące dalszej edukacji spowodowane problemami finansowymi rodziców – 23%, brakiem ich ewentualnej zgody na podjęcie nauki w wybranej przez siebie szkole – 17%) (Lipińska-Lokś 2012, s. 216)

Czy więc przeniesienie „elementu środowiska rodzinnego – rodziców” w przestrzeń społeczną szkoły nie jest sytuacją trudną dla wielu uczniów, których sytuację w rodzinie należy określić jako niekorzystną? Czy uczniowie ci nie odczuwają dyskomfortu, kiedy idąc do szkoły, nie mogą „odciąć się” od problemów rodzinnej codzienności? Przecież tu w szkole spotykają się często fizycznie ze swym (nie zawsze przecież „idealnym”) rodzicem lub też z pytaniami, uwagami na jego temat (jego nieobecności na np. wywiadówce, braku zainteresowania dzieckiem i szkołą), a także przy różnych okazjach porównują swych rodziców z innymi rodzicami, swą sytuację rodzinną z sytuacjami innych uczniów i często złe samopoczucie wzrasta, wzrastać może i tak nie niski poziom nieprzystosowania rodzinnego* oraz

*Wyniki wstępne uzyskane za pomocą Skali Nieprzystosowania Społecznego L. Pytki wskazują raczej na wysoki poziom niedostosowania rodzinnego (w przypadku uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym) i przeciętny w przypadku uczniów z wynikami sugerującymi niski poziom zagrożenia wykluczeniem społecznym.

może nastąpić nasilenie frustracji w postaci dwóch skrajnych stanów reagowania w sytuacjach trudnych: agresją lub wycofaniem się. Żadna z tych sytuacji nie jest korzystna dla funkcjonowania młodego człowieka i każda z nich wymaga oddziaływań o charakterze pedagogicznym, profilaktycznym czy terapeutycznym, co stanowić może nie lada wyzwanie dla szkoły, w interesie której leży dobro ucznia i prowadzenie współpracy z każdym, komu przyświeca ten sam cel.

Przestrzeń społeczną wypełniają nie tylko nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, rodzice, w przestrzeni tej bowiem obecni są i inni dorośli – pozostałe osoby stanowiące personel szkoły: pani prowadząca sekretariat szkoły, pan woźny, pani sprzątająca czy kucharka. Te osoby jednak raczej nie pojawiają się w wypowiedziach uczniów, a jeśli już, to ich obecność w szkole jawi się jako coś tak oczywistego, że chyba nie warto się nad tym dłużej zatrzymywać, bo każdy przecież wie, że „z kucharką warto dobrze żyć, bo nieraz chce się dokładki”, „sprzątacze lepiej nie wchodzić w drogę, bo dba o te swoje porządki i wrzeszczy jak się ślady robi”, „woźny jest w porzo, ma fajny składzik z rupieciami, zawsze ma coś, co się przyda”. W świetle analizy wyników badań dotyczących autorytetów gimnazjalistów zastanawia pojawienie się osoby sprzątającej. Może więc nieważne, kim jest ten dorosły, z którym zachodzą interakcje dzieci i młodzieży. Istotne, jakim człowiekiem on jest, żeby mógł on zasługiwać na miano „dobrego dorosłego”, czyli kogoś takiego, kto – „ma wyobraźnię i rozumie, jak jest drugiemu, umie odczuć, co drugi czuje” (Korczak 1978, za: Lipińska-Lokś 2010, s. 210), kto – „będzie się wspólnie z dzieckiem radować i razem z nim smucić. Potrafi dostrzec cierpienie dziecka i zawsze na nie zareaguje, nie pozwoli, by jego nieszczęście potęgowała jeszcze samotność” (Lipińska-Lokś 2010, s. 210), kto – „na kim można polegać, [...] kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach” (Kotarbiński 1987, za: Lipińska-Lokś 2010, s. 211). Takich bowiem dobrych dorosłych potrzebują młodzi ludzie w swoim otoczeniu.

Refleksja końcowa

Zaprezentowane wyniki badań i poczynione rozważania wskazują na złożoność diagnozowanego stanu, na istnienie pewnych niedostatków w funkcjonowaniu młodych ludzi w przestrzeni szkoły oraz na konieczność podjęcia działań zmierzających do poprawy sytuacji w szkole badanych gimnazjalistów. Uczniowie, nauczyciele, rodzice uczniów, personel szkoły – wszyscy oni tworzą przestrzeń społeczną szkoły – przestrzeń, która z jednej strony

musi stanowić zwartą, jednolitą i zamkniętą całość, sprawnie działający mechanizm, z drugiej natomiast – powinna być elastyczna, otwarta na różnorodność, indywidualizm tworzących ją osób. Każdy człowiek, funkcjonujący w jakiejś przestrzeni, ma prawo do zajmowania określonego w niej miejsca. Ma prawo oczekiwać, że stanowić będzie znaczący jej element. Ma wreszcie prawo i właściwie obowiązek troski o wysoką jakość swego istnienia w tej przestrzeni. Powinien więc podejmować działania – skuteczne działania, skierowane na poprawę wzajemnych relacji z innymi ludźmi, na podnoszenie swych kompetencji społecznych, na wzbogacanie kontaktów społecznych, na podnoszenie swej gotowości do prospołecznych zachowań. „[...] przekonanie o własnej skuteczności ma szczególne znaczenie w rozwoju osobowości, ponieważ oznacza wiarę jednostki we własne zdolności i sprawia, że lepiej radzi sobie ona w obliczu przeszkód czy sytuacji stresujących. Poczucie sprawstwa istotnie wpływa na zachowanie ludzkie: motywuje do rozpoczęcia działania, determinuje wytrwałość w dążeniu do celu oraz stanowi znaczący element chroniący przed wykojeniem społecznym i zachowaniami patologicznymi młodzieży. [...] Dlatego też warto je wzmacniać zarówno u młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem, jak i u adolescentów” (Kuna 2012, s. 285, 292).

Literatura

- BURDA B., (RED.) (2011), *Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy*, media Consulting Agency, Zielona Góra.
- FARNICKA M. (2012), *Poczucie wsparcia*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołek, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- FUDALI M. (2012), *Udział gimnazjalistów w grupach rówieśniczych*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołek, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- FUDALI M., SENDYK M. (2012), *Działania pomocowe podejmowane w szkołach*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołek, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- KLIMOWICZ G. (1995), *Po dzwonku na lekcję. Interakcyjne spojrzenie na klasę*, IBE, Warszawa.
- KUNA E. (2012), *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik chroniący przed wykojeniem społecznym i zachowaniami patologicznymi wśród młodzieży*, [w:] *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i zagrożenia*, red. M. Boczowska, E. Tymoszek, P. Zielińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- LIPIŃSKA-LOKŚ J. (2010), „Dobry dorosły” w rzeczywistości szkolnej ucznia z niepełnosprawnością, [w:] Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- (2012), Sytuacja szkolna i plany edukacyjne oraz zawodowe lubuskiej młodzieży gimnazjalnej, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- MIŁKOWSKA G., WAWRYK L. (2012), Profilaktyka szkolna, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- (2012), Zachowania aspołeczne gimnazjalistów, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- NALASKOWSKI A. (2002), Przestrzenie i miejsca szkoły, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SENDYK M. (2012), Środowisko rodzinne gimnazjalistów lubuskich, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- TURSKA E. (2012), Sytuacja osobista lubuskich gimnazjalistów. Indywidualne obszary ryzyka wykluczenia społecznego, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- WIŁOCH T. (1993), Szkoła, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa.

Jolanta Lipińska-Lokś
Barbara Winczura

**YOUNG LUBUSKIE INHABITANTS WITIN THE JUNIOR HIGH
SCHOOL SOCIAL SPACE**

Abstract

A school is the place where children and teenagers spend most of their lives fulfilling compulsory education and interacting with other participants of the educational process: peers, teachers, other school staff and supportive parents. For the proper development (especially emotional and social) of a young generation it is important that this school social space is a valuable environment for students who derive satisfaction from staying in school. Due to the importance of the problem of student situation at school, the research covered their relationship with peers, interaction with teachers and the role of parents in school life. Presented results indicate the complexity of a target state which requires modifications in many aspects.

Grażyna Miłkowska*
Elżbieta Papiór**

POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA MŁODYCH ZIELONOGÓRZAN

Wprowadzenie

Bezpieczeństwo to, zdaniem Zdzisława Dąbrowskiego (2003, s. 343) „właściwość człowieka (wrodzona lub nabyta) polegająca na tym, że normalność jego psychofizycznego funkcjonowania zależy od nieistnienia dotyczących go sytuacji zagrożenia, a także innych sytuacji trudnych, niosących zagrożenie jego dóbr”. Poczucie bezpieczeństwa jest podstawową potrzebą psychiczną człowieka. W kategorii potrzeb Masłowa lokuje się ona tuż nad potrzebami fizjologicznymi, takimi jak jedzenie, picie, sen, potrzeby seksualne czy brak napięcia. Wielu badaczy zalicza ją do podstawowych, niezbędnych do realizacji potrzeb wyższego rzędu. Jak pisze Lech Kacprzak (2005, s. 64) „bezpieczeństwo jest jedną z podstawowych potrzeb, mieszczących się w ludzkiej egzystencji. Można ją określić jako zapewnienie: stabilizacji, zależności, opieki, uwolnienia od strachu, lęku i chaosu, jako potrzebę struktury, prawa, ograniczenia itp.”. Bezpieczeństwo wyraża się w poczuciu jednostki, że nikt i nic nie zagraża jej funkcjonowaniu psychospołecznemu w realizacji zadań życiowych; to sytuacja odznaczająca się brakiem ryzyka utraty czegoś, co człowiek szczególnie ceni, np.: zdrowia, pracy, szacunku, uczuć, dóbr materialnych. Przeciwnością poczucia bezpieczeństwa jest poczucie niebezpieczeństwa, wynikające z zagrożenia niosącego ze sobą wzmożony lęk. Prowadzi ono do zaburzeń w realizacji zadań życiowych człowieka, czasami wręcz go paraliżuje, prowadząc do wycofania bądź podejmowania zachowań niezgodnych z oczekiwaniami społecznymi i samej jednostki.

***Grażyna Miłkowska** – dr hab., profesor UZ, kierownik Katedry Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Elżbieta Papiór** – dr, adiunkt w Zakładzie Metodologii Badań Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży

Potrzeba bezpieczeństwa jest istotnym czynnikiem rozwoju dziecka już od pierwszych dni jego życia. Jest ona, obok potrzeby kontaktu emocjonalnego, warunkiem funkcjonowania dziecka nie tylko w sferze emocjonalnej, ale i biologicznej. „Od zaspokojenia tych potrzeb zależy kolejne powstawanie nowych potrzeb – aktywności, poznania, samodzielności, osiągnięć, uznania społecznego” (Czeredreka 1994, s. 24). Dzieci z poczuciem bezpieczeństwa są radosne, spokojne, pełne życia i pasji twórczych, nie obawiają się kontaktów z innymi ludźmi, zarówno rówieśnikami, jak i dorosłymi. Są aktywne, prawidłowo się rozwijają i często charakteryzują się dużą inwencją. Dzieci z zaburzonym poczuciem bezpieczeństwa są lękliwe, nieśmiałe, łatwo stają się ofiarami przemocy rówieśników bądź też próbują kompensować brak potrzeby bezpieczeństwa podejmując zachowania agresywne, buntownicze, wrogie.

Poczucie bezpieczeństwa jest równie ważne dla nastolatków. Zmiany psychiczne i fizyczne, zachodzące w młodym człowieku w okresie adolescencji, wymagają warunków sprzyjających utrwalaniu i wzmacnianiu tego poczucia po to, by umiał radzić sobie z problemami dorastania i prawidłowo funkcjonować w grupie rówieśniczej. Jest to niezbędne dla kształtowania się tożsamości młodego człowieka.

Dzieci i młodzież uzyskują poczucie bezpieczeństwa dzięki swoim rodzicom; to oni pierwsi ukazują dziecku świat jako przychylny i życzliwy albo wrog i zagrażający. Decydującą rolę odgrywają w tym więzi rodzinne, uczucie miłości scalające najbliższe osoby, doświadczanie pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych, dodawanie dziecku wiary w jego możliwości i zachęcanie do działania. Bardzo ważnym czynnikiem jest obecność rodziców i sygnalizowanie dziecku gotowości do pomocy. Atmosfera miłości, brak agresji, spokój dorosłych i mądre postawy rodzicielskie – to klucz do wyposażenia dziecka w poczucie, że świat wokół jest również bezpieczny.

Niemalą wpływ na poczucie bezpieczeństwa młodego człowieka ma środowisko szkolne, a w nim klimat społeczny, atmosfera wychowawcza placówki. Pozytywne nastawienie do siebie wszystkich podmiotów, atmosfera życzliwości i zaufania, wsparcie i współpraca, integracja środowiska uczniów, rodziców i nauczycieli sprawiają, że dziecko czuje się bezpieczne, ma poczucie wsparcia, czuje się ważne i szanowane, co przyczynia się do pełni jego nieskrępowanego rozwoju.

Niestety, podobnie jak dom rodzinny, również szkoła może stanowić środowisko zagrażające poczuciu bezpieczeństwa swoich wychowanków. Czynniki zagrożenia w szkole najczęściej związane są z osobą nauczyciela, rzadziej

ze środowiskiem rówieśniczym uczniów. Wśród najważniejszych wymienia się: niechętny stosunek nauczyciela do uczniów; tendencje do ciągłego oceniania, krytykowania, ośmieszania, podważania opinii młodego człowieka, poniżające żarty, groźby, zastraszanie psychologiczne; wyzwiska, ubliżanie, odbieranie uprawnień, krzyk, kary fizyczne; obojętność nauczycieli czy ignorowanie sytuacji krzywdy wyrządzonej dziecku przez inne osoby, najczęściej rówieśników; wspieranie i ukrywanie przemocy; działania służące kontroli i ocenie: odpytywanie, sprawdziany, klasówki i związane z nimi oceny szkolne; agresję rówieśniczą – głównie słowną, rzadziej fizyczną; izolowanie i wykluczanie z grupy; agresję ze strony uczniów ze starszych klas – pobicia, szantażowanie, poniżanie, wymuszenia (Poraj 2006, Miłkowska 2011).

Utrata bezpieczeństwa prowadzić może do agresji bądź autoagresji, wchodzenia w grupy aspołeczne, podejmowania czynów karalnych czy przestępstw. Może też skutkować zachowaniami ucieczkowymi w postaci picia alkoholu czy zażywania środków psychoaktywnych (narkotyków, lekarstw).

Można więc powiedzieć, że poczucie bezpieczeństwa stanowi jeden z najważniejszych (być może najważniejszy) czynników prawidłowego rozwoju młodego człowieka, jego stosunku do siebie i innych, motywacji do nauki szkolnej i powodzenia szkolnego, relacji z rówieśnikami i dorosłymi. Mając na uwadze powyższe, podjęliśmy próbę zdiagnozowania poczucia bezpieczeństwa w szkole wśród młodych mieszkańców Zielonej Góry.

Założenia badawcze

Przedmiotem badań uczyniono poczucie bezpieczeństwa uczniów w zielonogórskich szkołach. Celem badań było poznanie subiektywnie ocenianego poczucia bezpieczeństwa przez dzieci i młodzież – młodych mieszkańców Zielonej Góry oraz wskazanie czynników różnicujących. Celem praktycznym jest wykorzystanie wyników badań do pracy profilaktycznej w szkołach i środowisku lokalnym. W badaniu poszukiwano odpowiedzi na problem badawczy ujęty w postaci pytań:

- Jak uczniowie oceniają swoje poczucie bezpieczeństwa w szkole?
- Czy – i na ile – poczucie bezpieczeństwa młodych zielonogórzan różnicowane jest przez typ szkoły, do której uczęszczają, płeć badanych oraz wyniki osiągnięte w nauce?

W badaniach zastosowano losowanie warstwowo-zespołowe. W losowaniu warstwowym pierwszym krokiem jest podzielenie populacji na warstwy. Następnie dla każdej warstwy stosuje się procedurę losowania prostego bezwrotnego. Dzięki procedurze warstwowania otrzymuje się próbę bardziej

„reprezentatywną” pod względem badanych cech niż w wyniku losowania nieograniczonego. Losowanie warstwowe ma także zastosowanie, gdy poszukiwane są wartości parametrów, nie tylko dla populacji, ale także dla jej części – co ma miejsce w opisywanych badaniach. Warstwy powinny być rozłączne, a ich suma winna stanowić całość badanej populacji (Perek-Białas 2009). W prezentowanych badaniach warstwą jest typ szkoły; wyróżniono trzy warstwy: szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne. Przypuszczaliśmy, że typ szkoły będzie czynnikiem różnicującym poczucie bezpieczeństwa uczniów. Liczebność warstw w próbie odzwierciedla proporcje ich liczebności w populacji.

W losowaniu zespołowym jednostką losowania jest zespół, który powinien stanowić pewną odrębną całość organizacyjną lub przestrzenną – u nas jest to klasa szkolna. Z wyodrębnionych zespołów losuje się wcześniej ustaloną ich liczbę, a następnie uzyskuje informacje od wszystkich jednostek wchodzących w skład zespołu (tamże). Taki sposób losowania miał jeszcze dodatkową zaletę w postaci niskich kosztów losowania, sprawnego ustalenia listy zespołów w poszczególnych szkołach. Zaletą była także możliwość przeprowadzenia badania bez dezorganizacji procesu dydaktycznego w szkole, co niewątpliwie miałyby miejsce przy losowaniu nieograniczonym, bowiem wiązałoby się z koniecznością zorganizowania zajęć dla uczniów niewylosowanych do badań w poszczególnych klasach. W szkołach podstawowych badano uczniów klas V i VI, w gimnazjach klas I, II i III, natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych uczniów klas I. W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. W analizie wyników badań wykorzystano jedną z metod klasyfikacji, zwaną drzewem klasyfikacyjnym. Metoda ta jako mniej znana zostanie przybliżona w kilku zdaniach.

Drzewo klasyfikacyjne jest narzędziem eksploracyjnej analizy danych. Służy do automatycznego odkrywania złożonych wzorów zależności w dostępnych danych, ukazuje ich strukturę. Spośród różnych możliwych do uzyskania rozwiązań wybierane jest to, które przedstawia dla badacza największą użyteczność praktyczną lub jest najlepsze ze względu na teoretyczną interpretowalność. Istota tej metody polega na tym, że zbiór obiektów, charakteryzowanych przez wielowymiarowy zbiór zmiennych zwanych deskryptorami, jest dzielony na grupy. Wyodrębnione grupy charakteryzują się jednorodnością ze względu na zdefiniowaną zmienną zależną, a wartości zmiennych niezależnych identyfikują wyodrębnione grupy w możliwie maksymalnym stopniu. Jeśli zmienna zależna jest jakościowa, to procedura określana jest mianem drzewa klasyfikacyjnego lub dyskryminacyjnego; jeśli jest ilościowa, to procedura nazywana jest drzewem regresyjnym. Dobiera

ona predyktory w sposób automatyczny tak, aby najskuteczniej przewidywać zmienne zależne. Metoda ta nie stawia zmiennym żadnych ograniczeń. Mogą być one nominalne, porządkowe bądź ilościowe; nie ma też ograniczeń pod względem ich rozkładu. Kategorie zmiennych nominalnych mogą być dowolnie z sobą łączone, natomiast zmienne porządkowe pozwalają na łączenie tylko sąsiednich kategorii. Braki danych w deskryptorach są traktowane jako odrębna kategoria i dołączane do dowolnej grupy, która jest do nich najbardziej podobna. Jeśli braków jest dużo i mają odrębny charakter, mogą stworzyć odrębną kategorię. Braki danych w zmiennej zależnej powodują wyłączenie odpowiedniej obserwacji z analizy.

Proces rozbudowy drzewa na poziomie danego węzła zostaje zatrzymany, gdy spełnione jest jedno z niżej podanych kryteriów: wszystkie obserwacje w węźle mają taką samą wartość dla każdego predyktora, głębokość drzewa osiągnęła zdefiniowaną wartość, liczebność węzła jest mniejsza od minimalnej liczebności podlegającej dalszemu podziałowi, wszystkie obserwacje w węźle mają tę samą wartość zmiennej zależnej. Statystycznej analizy danych dokonano przy pomocy pakietu statystycznego IBM SPSS Statistics v 19.

Charakterystyka badanej próby

Przedmiotem naszego zainteresowania było poczucie bezpieczeństwa młodych zielonogórzan w wieku dorastania. Badania zrealizowano wśród 2616 uczniów zielonogórskich szkół, w tym 563 (21,5%) uczniów szkół podstawowych, 960 (36,7%) gimnazjów i 1093 (41,8%) szkół ponadgimnazjalnych. Wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych było 429 (39,2%) uczniów liceów ogólnokształcących, 445 (40,7%) techników i 219 (20,0%) zasadniczych szkół zawodowych; 1307 (50,0%) respondentów stanowiły dziewczęta, a 1301 (49,7%) chłopcy; od 8 (0,3%) uczniów nie uzyskano odpowiedzi na pytanie dotyczące płci. Strukturę badanych ze względu na typ szkoły i płeć przedstawia tabela 1.

W szkołach podstawowych odsetek dziewcząt i chłopców jest zbliżony (49,7:50,1). W gimnazjach w badaniach wzięło udział nieco więcej chłopców (51,1%) niż dziewcząt (48,2%). Wśród licealistów jest zdecydowanie więcej dziewcząt (62,2%) niż chłopców (37,8%). Odmianą sytuację można zaobserwować wśród uczniów techników: 45,4% dziewcząt i 54,6% chłopców oraz uczniów zasadniczych szkół zawodowych: 43,4% dziewcząt i 56,2% chłopców. W szkołach podstawowych w badaniach wzięli udział uczniowie klas piątych i szóstych, w gimnazjach klas pierwszych, drugich i trzecich, a w szkołach ponadgimnazjalnych klas pierwszych (wykres 1).

Tabela 1

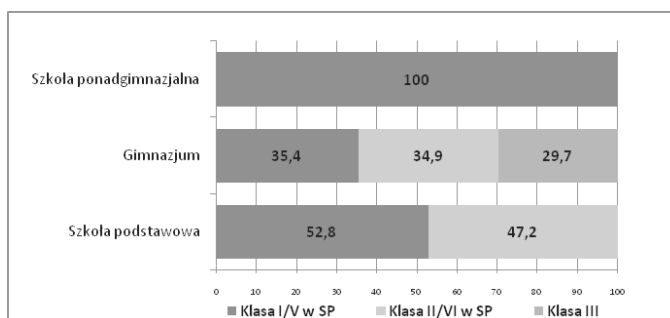
Struktura badanych według typu szkoły i płci

			Płeć			Ogółem
			Dziewczyna	Chłopak	Brak odpowiedzi	
Typ szkoły	Podstawowa	Liczebność	280	282	1	563
		% z Typ szkoły	49,7	50,1	0,2	100,0
		% z Płeć	21,4	21,7	12,5	21,5
	Gimnazjum	Liczebność	463	491	6	960
		% z Typ szkoły	48,2	51,2	0,6	100,0
		% z Płeć	35,4	37,7	75,0	36,7
	Ponadgimnazjalna	Liczebność	564	528	1	1093
		% z Typ szkoły	51,6	48,3	0,1	100,0
		% z Płeć	43,2	40,6	12,5	41,8
Ogółem	Liczebność	1307	1301	8	2616	
	% z Typ szkoły	50,0	49,7	0,3	100,0	
	% z Płeć	100,0	100,0	100	100,0	

Subiektywne poczucie bezpieczeństwa uczniów szkół zielonogórskich

Odpowiedzi uczniów na pytanie „Jak oceniasz swoje poczucie bezpieczeństwa w szkole” miały przybliżyć rozpoznanie tego problemu. Interesująca była nie tylko wiedza, jak rozkładają się odpowiedzi na to pytanie wśród młodych zielonogórczan, ale także którzy z nich czują się zawsze w szkole bezpiecznie, którzy czasami nie czują się niebezpiecznie, a którzy zawsze czują się niebezpiecznie. Czy decydujący okaże się typ szkoły, płeć badanych, wyniki osiągane w nauce, wielkość szkoły, klasa do której uczęszczają badani? Dla zdiagnozowania, jak przedstawiają się zależności między poczuciem bezpieczeństwa a wymienionymi czynnikami, użyto metody zwanej drzewem klasyfikacyjnym (rysunek 1).

Otrzymane w wyniku analizy drzewo zbudowane jest z dziewięciu węzłów. Węzeł na szczycie drzewa, zwany węzłem głównym, reprezentuje całą próbę. Można z niego odczytać, że stosunkowo znaczący odsetek respondentów – 70,1% – generalnie zawsze czuje się bezpiecznie w szkole; 26% informuje, że zdarzają się sytuacje lub wydarzenia, w których nie czuje się bezpiecznie, a zaledwie 3,9% bardzo często czuje się niebezpiecznie. Okazało się, że najlepszym predyktorem jest typ szkoły. Spodziewając się różnych

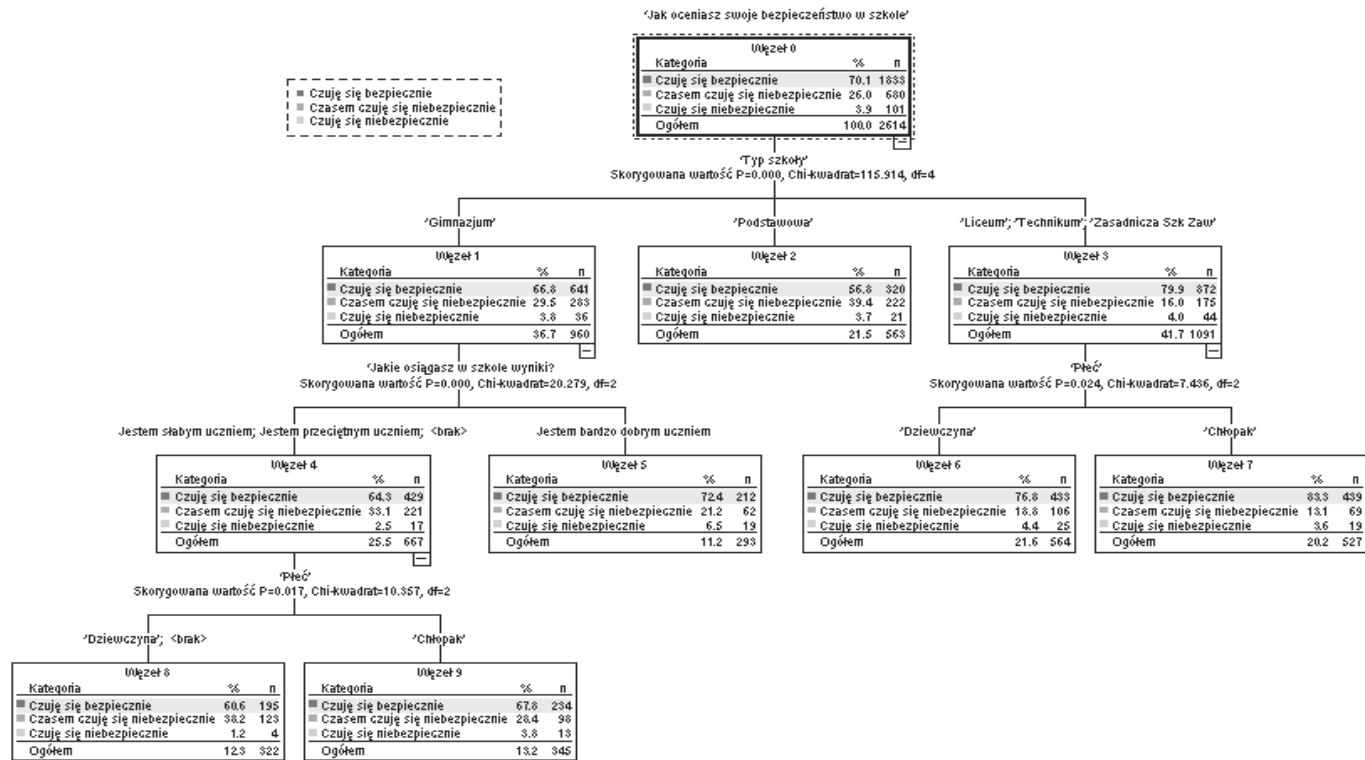


Wykres 1. Badani uczniowie według klas szkolnych (w procentach).

wyników w obrębie szkół ponadgimnazjalnych uwzględniono je w analizie w rozbiciu na licea ogólnokształcące, technika i zasadnicze szkoły zawodowe. Przepuszczenie o zróżnicowaniu w obrębie szkół ponadgimnazjalnych nie potwierdziło się, stąd też w dalszych analizach typ szkoły reprezentowany będzie przez trzy kategorie: szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne.

Przewidywane poczucie bezpieczeństwa w szkołach ponadgimnazjalnych okazało się być najwyższe – prawie 80% badanych twierdzi, że generalnie zawsze czuje się w szkole bezpiecznie, co siódmy czuje się bezpiecznie tylko czasami. Najmniej bezpiecznie czują się uczniowie szkół podstawowych. niespełna 57% spośród nich czuje się w szkole zawsze bezpiecznie, blisko 40% czuje się bezpiecznie tylko czasami. Między tymi dwiema kategoriami znaleźli się gimnazjaliści, wśród których 2/3 (66,8%) zawsze czuje się w szkole bezpiecznie, prawie 30% czuje się bezpiecznie tylko czasami. Można więc zauważyć, że subiektywne poczucie bezpieczeństwa rośnie wraz z wiekiem badanych.

Zaledwie 3,9% ogółu badanych stwierdza, że generalnie czuje się w szkole niebezpiecznie. Ze statystycznego punktu widzenia wskaźnik jest niewielki, z pedagogicznego musi jednak niepokoić, że aż 101 uczniów to osoby posiadające poczucie zagrożenia w środowisku szkolnym. Bliższa analiza tych danych wskazuje, iż brak poczucia bezpieczeństwa nieznacznie rośnie wraz z wiekiem i obejmuje 21 uczniów szkół podstawowych (3,7%), 36 gimnazjalistów (3,8%) i 44 uczniów szkół ponadgimnazjalnych (4,0%). Wprawdzie różnice między wskaźnikami procentowymi w poszczególnych typach szkół są znikome, mogą być jednak istotne dla dyrekcji i pedagogów szkół. Dowodzą one, że w każdej szkole, bez względu na typ placówki i wiek uczniów, jest grupa uczniów wymagających wsparcia i pomocy w zakresie poczucia bezpieczeństwa.



Rys. 1. Wyznaczniki subiektywnego poczucia bezpieczeństwa uczniów szkół zielonogórskich.

Dalszy podział drzewa jest różny dla różnych typów szkół. Poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych jest związane z płcią. Chłopcy (83,3%) częściej niż dziewczęta (76,8%) zawsze czują się w szkole bezpiecznie oraz rzadziej informują o tym, że zdarzają się sytuacje, w których nie czują się bezpiecznie. Węzły te nie dzielą się dalej, są więc węzłami ostatecznymi.

Nie został także podzielony węzeł 2, dotyczący poczucia bezpieczeństwa w szkołach podstawowych. Żaden z testowanych predyktorów nie był na tyle istotny, aby na jego podstawie wyodrębnić dostatecznie zróżnicowane, pod względem subiektywnego poczucia bezpieczeństwa, grupy. Można więc uznać, że ani płeć, ani osiągnięcia szkolne, postrzeganie nauczycieli ani klasa szkolna nie okazały się istotne dla poczucia bezpieczeństwa najmłodszych wśród badanych uczniów.

Dla gimnazjalistów ważnym predyktorem okazały się osiągnięcia szkolne. Linia podziału przebiega między uczniami bardzo dobrymi a pozostałymi. W grupie uczniów pozostałych znaleźli się uczniowie słabi; tacy, którym nauka sprawia trudności, przeciętni oraz uczniowie, którzy nie dokonali samooceny ze względu na osiągnięte wyniki. Respondenci, którzy określili się jako bardzo dobrzy uczniowie, częściej (72,4%) niż pozostali (64,3%) informowali, że zawsze czują się w szkole bezpiecznie i zdecydowanie rzadziej (21,2%) niż pozostali (33,1%), że zdarzają się sytuacje lub wydarzenia, w których nie czują się bezpiecznie. Wśród uczniów bardzo dobrych jest nieco większy odsetek (6,5%:2,5%) takich, którzy bardzo często czują się w szkole niebezpiecznie.

Węzeł dotyczący uczniów bardzo dobrych jest ostateczny, natomiast węzeł grupujący pozostałych uczniów dzieli się dalej na dwie grupy. Predyktorem jest płeć badanych. Chłopcy częściej (67,8%) czują się bezpieczniej niż dziewczęta (60,6%) i zdecydowanie rzadziej (28,4%) niż one dostrzegają sytuacje bądź zdarzenia, w których nie czują się bezpiecznie.

Reasumując można stwierdzić, że subiektywne poczucie bezpieczeństwa w zielonogórskich szkołach jest dość wysokie: 70,1% respondentów czuje się w szkole bezpiecznie. Grupą, która najczęściej informuje, że generalnie zawsze czuje się w szkole bezpiecznie są chłopcy, będący uczniami szkół ponadpodstawowych (83,3%), najrzadziej wybierają tę odpowiedź uczniowie szkół podstawowych (56,8%). Rozpiętość subiektywnego odczuwania bezpieczeństwa uczniów należących do tych dwóch grup wynosi 26,5%. Niskie poczucie bezpieczeństwa jest także udziałem gimnazjalistek, niebędących bardzo dobrymi uczennicami. Niewiele odbiega ono in plus od poczucia bezpieczeństwa uczniów szkół podstawowych. Sytuacja ta powinna zainspirować do dogłębnego oglądu tych trzech grup uczniów i znalezienia przyczyn takiego

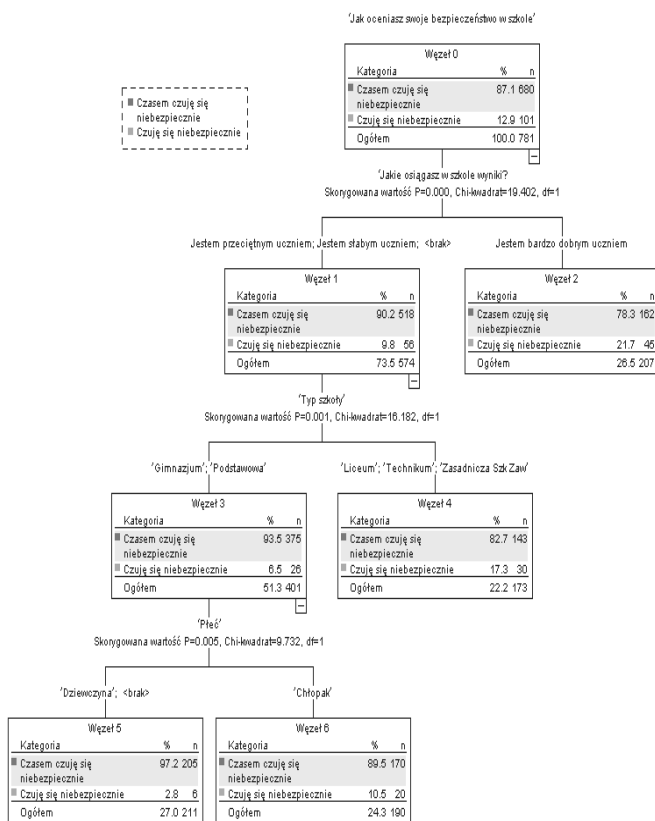
stanu rzeczy oraz podjęcia kroków zmierzających do poprawy sytuacji grup o stosunkowo niskim poczuciu bezpieczeństwa.

Prawie 30% badanych nie czuje się w szkole bezpiecznie. Opinię taką wyraziło 781 młodych zielonogórczan. Warto więc dokładniej przyjrzeć się tej kategorii badanych. W tym celu ponownie zastosowano metodę drzewa klasyfikacyjnego. Głównym predyktorem okazała się samoocena osiągnięć szkolnych. Uczniowie, którzy określili siebie jako bardzo dobrych uczniów rzadziej (78,3%) niż pozostali (90,2%) informowali, że czasem czują się w szkole niebezpiecznie oraz częściej (21,7%:12,9%), że czują się niebezpiecznie. Dla uczniów bardzo dobrych węzeł ten okazał się ostatecznym. Poczucie bezpieczeństwa badanych, którzy określili się jako uczniowie słabi, przeciętni bądź też nie podali, jakimi są uczniami jest uzależnione od typu szkoły. Różnicowanie występuje między uczniami szkół ponadgimnazjalnych i pozostałych: gimnazjów i szkół podstawowych. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych rzadziej (82,7%) niż gimnazjaliści i uczniowie szkół podstawowych (93,5%) informują, że czasem czują się niebezpiecznie i częściej niż bardzo często czują się niebezpiecznie (17,3%;6,5%).

Wnioski

Przeprowadzone badania ukazały pozytywny obraz zjawiska bezpieczeństwa wśród zielonogórskich uczniów. Aż 70% z nich ma wysoki poziom subiektywnie odczuwanego poczucia bezpieczeństwa. Ponadto stwierdzono, że:

- poczucie bezpieczeństwa rośnie wraz z wiekiem uczniów;
- ponad 1/4 badanych tylko czasami czuje się niebezpiecznie w szkole; w tej grupie przeważają uczniowie szkół podstawowych;
- liczba uczniów doświadczających ciągłego stanu zagrożenia jest niewielka i obejmuje 3,9% ogółu uczniów;
- wielkość szkoły nie różnicuje poczucia bezpieczeństwa uczniów;
- wśród uczniów bez stałego poczucia bezpieczeństwa głównym czynnikiem różnicującym są wyniki w nauce;
- płeć nie jest czynnikiem znacząco różnicującym poczucie bezpieczeństwa młodych zielonogórczan. Różnicuje ona jedynie poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów szkół ponadpodstawowych oraz w grupie uczniów szkół podstawowych i gimnazjów osiągających przeciętne i niskie wyniki w nauce.



Rys. 2. Wyznaczniki subiektywnego poczucia bezpieczeństwa uczniów szkół zielonogórskich mających poczucie zagrożenia.

Badania wskazują na potrzebę działań diagnostycznych w zielonogórskich szkołach, zmierzających do ustalenia uczniów sygnalizujących ciągły stan zagrożenia oraz uczniów stwierdzających, że czasami doświadczają poczucia zagrożenia. Problemem powinni zainteresować się wychowawcy i pedagodzy szkół podstawowych, w których wskaźniki poczucia zagrożenia – mimo iż stosunkowo wysokie – są najmniej pozytywne.

Szczególnej uwagi pedagogicznej w kontekście poczucia bezpieczeństwa wymagają też uczniowie o niskich wynikach w nauce oraz uczniowie bez sukcesów szkolnych. Można przypuszczać, że stworzenie tym wychowankom okazji do odnoszenia sukcesu szkolnego przyczyni się do wzrostu ich poczucia bezpieczeństwa.

Literatura

- CZEREDRECKA B. (1994), Analiza pedagogiczna zaburzeń w zachowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, Wyd. WSP, Rzeszów.
- DĄBROWSKI Z. (2003), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom I, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KACPRZAK L. (2005), Bezpieczeństwo i jego poczucie – integralny obowiązek nauczycieli i pracowników administracyjnych realizowany w zakresie obrony cywilnej w szkole, [w:] Bezpieczeństwo człowieka i zbiorowości społecznych, red. W. J. Maliszewski, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- MIŁKOWSKA G. (2008), Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie, [w:] Zagrożenia okresu dorastania, red. Z. Izdebski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- PEREK-BIAŁAS J. (2009), Złożone schematy doboru próby – PAWS COMPLEX SAMPLES, Kraków.
- PILCH T., BAUMAN T. (1995), Zasady badań pedagogicznych, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- PORAJ G. (2006), Szkoła chora na agresję, „Psychologia w Szkole”, nr 3.

Grażyna Miłkowska
Elżbieta Papiór

SENSE OF SECURITY OF YOUNG PEOPLE IN ZIELONA GÓRA

Abstract

A sense of security is a basic mental need of a human, indispensable for the proper development and psychosocial functioning in the completion of life tasks. The article presents the research on the subjective sense of security run on 2616 students of Zielona Góra primary schools, junior high schools and secondary schools. In the analysis the authors use a classification tree tool allowing one to identify the factors differentiating the sense of security among the youth.

Anna Korlak-Łukasiewicz*

PRZEŻYWANIE ŻAŁOBY PRZEZ DZIECI

W każdej epoce historycznej, w każdej kulturze, w każdym społeczeństwie i w każdej religii niemal nieustannie powraca się do zagadnienia śmierci. Na pytania o istotę śmierci najczęściej próbowali i próbują do dziś odpowiadać filozofowie. Są to podstawowe pytania o sens egzystencji człowieka: czy śmierć jest rzeczywiście unicestwieniem człowieka, jaka jest wartość i sens śmierci dla człowieka, czy po śmierci rozpoczyna się inne, jak głosi wiele religii, prawdziwe życie (Chojecki, Włodarczyk 2010)? Jeśli zaś na śmierć spojrzemy z perspektywy innej niż religijna, jawi się ona jako uosobienie irracjonalności i jako fakt czysto negatywny. Musimy jednak pamiętać, że w tradycji europejskiej kultury nawiązujemy do nauk Sokratesa i jego poglądów na temat śmierci i życia wiecznego. Odwołujemy się również do św. Augustyna, dla którego każdy człowiek od chwili urodzenia rozpoczyna bieg ku śmierci. Kartezjusz, żegnając się ze światem, na łożu śmierci miał wypowiedzieć słynne zdanie: „Teraz moja duszo, nadszedł czas byś odeszła” (Ziemiński 2006, s. 21). Nawiązał w ten sposób do przekonania Sokratesa o istnieniu życia wiecznego. Wielu filozofów XX stulecia, takich jak chociażby Ludwig Wittgenstein czy William James, wyrażało przekonanie o tym, że śmierć jest tylko przejściem do innego życia.

W świecie chrześcijańskim śmierć posiadała i posiada wymiar dodatkowy, wymiar nadziei. Wierząc z jednej strony w zmartwychwstanie, wierzymy w ostateczny triumf życia nad śmiercią, ale z drugiej przeżywamy grozę śmierci i śmierci się lękamy. Lęk przed śmiercią był i jest jednym z istotnych wymiarów ludzkiego życia. Odczuwamy obawę nie tylko przed własną śmiercią, ale i odejściem osób najbliższych. Często lękamy się śmierci kogoś bliskiego o wiele bardziej niż własnej. Dzieje się tak dlatego, że śmierć własna jako taka jest niewyraźna. Własnej śmierci nie można opowiedzieć. Nie jesteśmy w stanie jej doświadczyć, a gdy raz ją napotkamy, to już nigdy o niej nie opowiemy. Lęk związany ze śmiercią bliskiej osoby jest dlatego większy, że po jej śmierci będziemy musieli stanąć w obliczu szczególnej nicości, pustki wywołanej odejściem ukochanej osoby; pustki,

* Anna Korlak-Łukasiewicz – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

której nie chcemy dostrzegać, ale która nieuchronnie i z całą przerażającą wyrazistością będzie dostrzegalna (Bauman 1998).

Pustka ta dotyczy wszystkich, w tym także dzieci. Dzieci i śmierć – to terminy, które wydają nam się bardzo odległe. Dzieci to początek życia, śmierć jest jego końcem. To, jak dzieci i młodzież myślą o śmierci, jest w naszej kulturze niemal całkowicie przemilczane. Nie znaczy to jednak, że dzieci nie stykają się ze śmiercią i z sytuacjami straty. Nie znaczy, że straty bliskiej osoby nie przeżywają.

W sytuacji śmierci członka rodziny, skoncentrowanie opiekunów na własnym przeżywaniu straty, lęk przed własną niekompetencją w prowadzeniu rozmowy na trudny temat oraz wiele innych czynników powodują, że dziecko w żałobie nie otrzymuje od bliskich adekwatnego wsparcia emocjonalnego i informacyjnego. Brak wiedzy na temat przeżywania żałoby przez dzieci prowadzi z kolei do powstawania wielu fałszywych przekonań, których następstwem jest niewłaściwe postępowanie.

Najczęściej spotykane mity dotyczące przeżywania żałoby przez dzieci funkcjonujące w rodzinach to przekonania, że:

- dzieci są „za małe”, aby zrozumieć, czym jest śmierć,
- dzieci nie odczuwają straty i żalu,
- przebieg żałoby u dzieci jest przewidywalny,
- cierpienie po stracie bliskiej osoby w dzieciństwie spowoduje problemy osobiste w późniejszym życiu,
- płacz oznacza, że dziecko doświadcza krzywdy,
- należy przed dzieckiem zachować pozory, że nic się nie zmieniło,
- dziecko nie powinno widzieć bólu i płaczu swoich najbliższych.

Tymczasem już od drugiego roku życia w umyśle dziecka zaczyna kształtować się koncepcja śmierci, która następnie zmienia się wraz z jego rozwojem i doświadczeniem życiowym (tabela 1). Najważniejsze, o czym powinniśmy pamiętać, to fakt, że dzieci przechodzą proces żałoby równie mocno jak dorośli. Większość rzeczy charakterystycznych w takiej sytuacji dla dorosłego, jest typowa w świecie dzieci. Ich reakcje są jednak dostosowane do ich wieku i etapu rozwoju. Uwzględnienie tej specyfiki jest niezbędne, aby we właściwy sposób pomagać dziecku w żałobie (Keirse 2004, s. 64).

Tabela 1

Rozwój pojęcia śmierci w umyśle dziecka – typowe, prawidłowe reakcje emocjonalne i zachowania, a także wskazówki dotyczące adekwatnego wsparcia

WIEK DZIECKA 0 – 2 LAT

Rozumienie:

- brak rozumienia śmierci.

Emocje:

- współodczuwanie emocji matki (na podstawie tonu głosu, sposobu, w jaki dziecko jest brane na ręce itp.).

Zachowania:

- płacz, jako narzędzie komunikowania potrzeb.

Adekwatna pomoc:

- dbanie o właściwe zaspakajanie potrzeb (szczególnie potrzeby bezpieczeństwa wynikającego z fizycznej i psychologicznej obecności).

WIEK DZIECKA 2 – 5 LAT

Rozumienie:

- rozwój pojęcia śmierci w umyśle dziecka,
- świadomość separacji osób zmarłych od osób żyjących (5 lat),
- myślenie magiczne – tworzenie przez dzieci związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy własnymi myślami, wypowiedzianymi słowami bądź nieposłuszeństwem, a śmiercią bliskiej osoby.

Emocje:

- smutek,
- złość – często wynikająca z poczucia opuszczenia – nie tylko przez osobę zmarłą, ale także inne bliskie osoby zaangażowane we własne przeżywanie straty,
- niepokój – często także lęk przed stratą innych bliskich osób.

Zachowania:

- zachowanie mające na celu absorbowanie uwagi najbliższych,
- zaburzenia snu, utrata apetytu, moczenie nocne, częste infekcje i choroby – jako forma wyrażania emocji, których dziecko nie potrafi nazwać,
- zabawy symboliczne.

Adekwatna pomoc:

- poświęcenie tyle uwagi, ile dziecko potrzebuje – udzielanie wyjaśnień i odpowiedzi na pytania dziecka (zgodnie z prawdą i dostosowane do jego możliwości rozumienia),
- zachęcanie do rysowania – jako formy wyrażania emocji,
- pozwalanie dziecku na radość i zabawy z rówieśnikami.

WIEK DZIECKA 5 – 8 LAT

Rozumienie:

- dalszy rozwój pojęcia śmierci,
- świadomość przyczynowości (istnieją czynniki powodujące śmierć),
- świadomość nieodwracalności (zmarły nie może znów stać się żywy),
- świadomość zaprzestania funkcji fizjologicznych organizmu (osoba zmarła nie potrzebuje jeść i oddychać),
- świadomość powszechności śmierci – wszystko co żyje, kiedyś umrze (7 lat),
- świadomość braku odczuwania – osoba zmarła nie czuje lęku i bólu (8 lat).

Emocje:

- smutek, żal, poczucie winy, agresja, strach, osamotnienie,
- przeżywanie niektórych emocji jest już zbliżone do sposobu przeżywania osób dorosłych.

Zachowania:

- ukrywanie przeżyć (płacz w samotności) bądź nasilone poszukiwanie uwagi ze strony dorosłych,
- poszukiwanie informacji dotyczących obrzędów i ceremonii pogrzebowych oraz biologicznych szczegółów śmierci,
- zachowania agresywne.

Adekwatna pomoc:

- pomoc w zrozumieniu zjawiska śmierci – udzielanie krótkich, jasnych i szczerych informacji na wszelkie pytania,
- pozwalanie dziecku na udział w rodzinnych rytuałach związanych z żałobą,
- pozwolenie dziecku na zabawę z rówieśnikami oraz podejmowanie zwykłej, codziennej aktywności.

WIEK DZIECKA 8 – 12 LAT

Rozumienie:

- rozumienie śmierci zbliżone do rozumienia osoby dorosłej.

Emocje:

- smutek, żal, gniew,
- bardzo intensywne doświadczanie emocji.

Zachowania:

- częste zachowania agresywne i buntownicze (dające poczucie siły i niezależności),
- zachowanie pozornej obojętności (żeby „nie zachowywać się jak dziecko”),
- poszukiwanie wsparcia w grupie rówieśniczej (chętniej niż w rodzinie),
- nadmierna koncentracja na swoim zdrowiu i funkcjonowaniu ciała.

Adekwatna pomoc:

- okazywanie zrozumienia i troski (upominanie i kary mogą nasilić niepożądane zachowania agresywne i buntownicze),

- udzielanie wsparcia informacyjnego,
- pozwalanie na szukanie wsparcia poza rodziną.

WIEK 12 – 18 LAT

Rozumienie:

- poszukiwania sensu życia, zadawanie pytań egzystencjalnych jako element rozwoju.

Emocje:

- gwałtowne zmiany nastroju, trudność kontrolowania emocji.

Zachowania:

- popadanie w konflikty z otoczeniem, zachowania agresywne i buntownicze,
- zachowanie pozorów spokoju i szorstkości,
- utrata dotychczasowych zainteresowań,
- izolacja,
- wzmożone zainteresowanie tematem śmierci (próba „oswojenia”),
- podejmowanie zachowań ryzykownych,
- dolegliwości fizyczne.

Adekwatna pomoc:

- okazanie zrozumienia, cierpliwości i troski,
- pomoc w wyrażaniu emocji, do których nastolatek nie chce się przyznać, kojarząc je ze „słabością dziecka”,
- wspieranie realizowania naturalnych zadań rozwojowych,
- udzielanie wsparcia informacyjnego.

Źródło: opracowanie własne (por.: Grollman 1990; Herbert 2005; Keirse 2004).

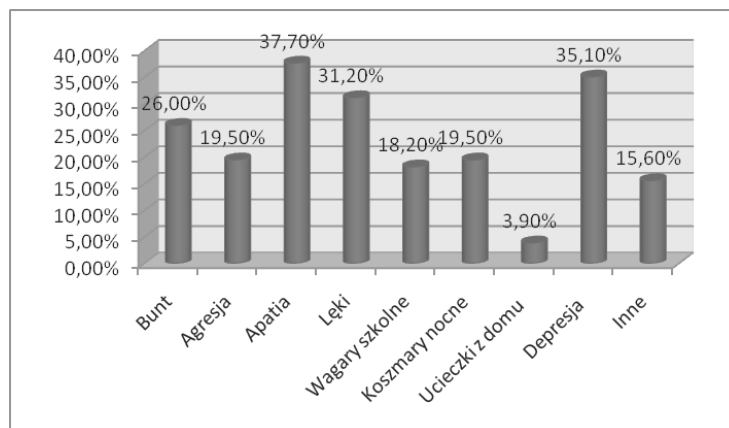
W każdym z wyżej wymienionych okresów mogą się też jednak pojawić potencjalne problemy:

- Mimo że małe dzieci mają czasem pełne wyobrażenie tego, czym jest śmierć, zasadniczo istnieją znaczne różnice w świadomości dzieci poniżej 8. roku życia.
- Dzieci mają trudności z przywoływaniem wspomnień z okresu najwcześniejszego dzieciństwa (pomocne mogą się okazać rodzinne albumy ze zdjęciami lub nagrania video).
- Dziecku trudno jest sobie wyobrazić nieobecność matki lub ojca w okresie świąt czy podczas ważnych spotkań rodzinnych i dlatego są nieprzygotowane na stres związany z tymi wydarzeniami.

- Egocentryzm dziecięcy i jednorodowy sposób myślenia mogą powodować, że dziecko będzie się obwiniało o odejście jednego z rodziców.
- Dzieci często snują fantazje o ponownym spotkaniu się z kochaną osobą.
- Czasem „chcą umrzeć”, żeby się połączyć z bliskimi zmarłymi.
- Niektóre dzieci mają halucynacje, w których pojawia się zmarły i które mogą uznać za rzeczywistość.
- Dziecięce zabawy w śmierć i umieranie mogą się wydawać bezmyślne lub niewłaściwe, jeśli obserwator nie uświadamia sobie ich funkcji.
- Dzieci w okresie żałoby mogą mieć kłopoty z koncentracją oraz trudności z nauką.
- Dzieci nie są w stanie trwać w smutku przez dłuższy czas i nie jest to dowodem na ich obojętność lub nieczułość.
- Strata jednego z rodziców czasem wiąże się z poczuciem „inności” w szkole.
- Dzieci mogą odczuwać lęk przed stratą drugiego rodzica.
- Maluchy martwią się o to, kto będzie się nimi opiekował, na przykład kto je będzie karmił i ubierał.

Dotychczas opisane reakcje dzieci na stratę potwierdzają też badania przeprowadzone w ramach projektu „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy”, a przedstawione w raporcie „Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu”. Spośród 417 osób biorących udział w badaniach 77 wypowiedziało się na temat kłopotów wychowawczych z dziećmi, jakie pojawiły się po śmierci współmałżonka. Najwięcej wskazań dotyczyło apatii (37,7%), depresji (35,1%) oraz lęków (31,2%), równie często wskazywano na agresję i bunt (wykres 1). Należy pamiętać, że rodzaj kłopotów ma najczęściej związek z wiekiem dziecka. I tak np. bunt może pojawić się już między 2. a 5. rokiem życia. Jest to reakcja dziecka na opuszczenie go przez rodzica. Bunt ten może być zwrócony przeciwko zmarłemu, ale także przeciwko rodzicowi, który został i z powodu własnego smutku zaniedbuje uczucia dziecka.

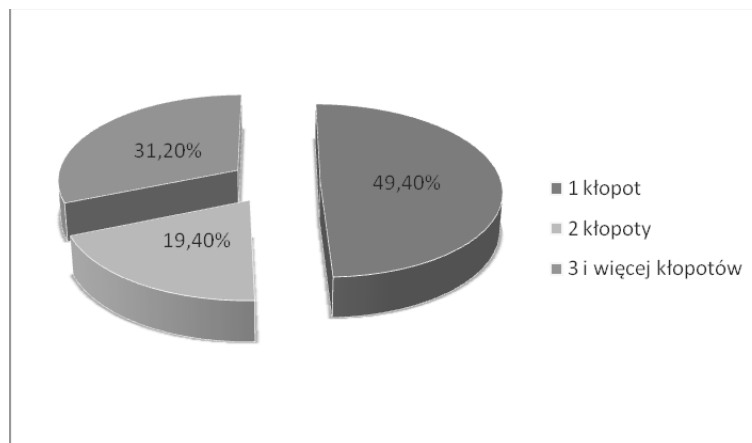
Na szczególną uwagę zasługuje ilość kłopotów wychowawczych z dziećmi, na jaką wskazywali respondenci (wykres 2). Najbardziej niepokojące jest wskazanie powyżej trzech kłopotów, można tu już mówić o sytuacji



Wykres 1. Kłopoty wychowawcze z dziećmi po śmierci współmałżonka.

bardzo trudnej. Pamiętać należy bowiem, że w sytuacji straty partnera kłopoty z dziećmi nie są jedynymi, z którymi boryka się osoba po stracie, sama również przechodzi przez proces żałoby i próbuje poradzić sobie z emocjami mu towarzyszącymi. Dochodzą też nowe obowiązki, należy bowiem przejąć m.in. funkcje i role zmarłego oraz uporządkować szereg spraw urzędowych, związanych ze śmiercią bliskiej osoby. W tej sytuacji niektóre nakładające się kłopoty mogą spowodować, że dzieci pozostaną niezauważone lub zauważone zbyt późno. Mimo znacznej ilości kłopotów wychowawczych z dziećmi po śmierci współmałżonka tylko 6,5% badanych skorzystało z pomocy psychologa bądź psychiatry w ich rozwiązywaniu. Na taki wynik może mieć wpływ kilka czynników, takich jak dostępność psychologa lub psychiatry w miejscu zamieszkania respondenta, znajomość instytucji udzielających takiego wsparcia oraz, niestety, ciągle obecne w społeczeństwie negatywne postrzeganie osób korzystających z porad lekarza tej specjalności.

Badani też w indywidualnych wypowiedziach opisywali zachowania dzieci po stracie jednego z rodziców. Oto kilka przykładowych wypowiedzi: „Minał rok, ale zachowania dzieci są różne w zależności od dnia. Nie do przewidzenia. Córka potrafi cały dzień siedzieć w pidżamie, z głową na kolanach. Syn nie ma wzorca mężczyzny w domu. Nic nie będzie umiał zrobić, a poza tym on udaje takiego twardego, że go nic nie obchodzi, ale w środku, to jest normalnie galareta”; „Czasami syn do mnie mówi: »Mamo ja w szkole się lepiej czuję niż w domu, bo w domu jest tak smutno i takie przygnębienie mnie bierze« a najmłodsza córka potrafi zaskoczyć tekstem »Mama, ja nie będę miała męża, bo mężowie umierają, a ja nie chcę być



Wykres 2. Ilość kłopotów wychowawczych z dziećmi po śmierci współmałżonka.

samotna»; „Najgorsze były wieczory. Pamiętam raz, czy dwa razy taką sytuację, jak syn tak leżał na wznak, na łóżku rozścielonym i tak mu bardzo po policzkach ciekły łzy. Tak było parę razy. On się trochę taki zrobił może na samym początku taki ...taki był trochę nie, że niegrzeczny, ale taki, taki nie był swój”; „Syn zaczął mieć kłopoty z nauką. Nie chciał by mu w czymkolwiek pomagać, bo nikt tak tego nie umie jak tata”.

Jest ważne, by zwrócić uwagę na fakt, że w sytuacji, gdy dziecko pogrążone jest w głębokim smutku, jego rodzic przeżywa to samo. Oznacza to, że rodzic – przeżywając bolesny smutek, musi jednocześnie pomóc dziecku. Jak można to zrobić? Należy realistycznie spojrzeć na własne możliwości i dopuścić innych do pomocy sobie i dzieciom. Rodzic musi zdać sobie sprawę z własnego zmęczenia smutkiem i ze stopnia, w jaki wpływa na niego fakt głębokiej żałoby. To oznacza również, że rodzic da sobie prawo do bycia w złej formie emocjonalnej, która sprawia, że nie jest w stanie dostatecznie dobrze zająć się dzieckiem. Poleganie na pomocy innych to pozwolenie, by inne osoby wyręczyły rodzica w roli, której tymczasowo nie jest w stanie udźwignąć. Bardzo ważna jest szczerłość wobec dziecka. Można mu wytłumaczyć, że rodzicowi jest w tej chwili bardzo ciężko. Fakt ten daje jednocześnie dziecku prawo do odczuwania bólu. Należy zapewnić, że rodzic za jakiś czas znów „będzie dla niego”, a dzięki tymczasowemu oddaleniu będą mogli pomóc sobie nawzajem w żałobie.

Pomagając dzieciom w przeżywaniu ich smutku chodzi o to, by zapobiegać niezdrowym reakcjom, natomiast wywoływać dobre. Okazując wsparcie dziecku:

- Powiedz mu, że ma prawo zarówno się śmiać i bawić, jak i płakać, gdy czuje taką potrzebę.
- Pytaj dziecko, jakiego wsparcia potrzebuje.
- Poświęcaj dziecku czas i uwagę – słuchaj.
- Nie omijaj tematów tabu – odpowiadaj szczerze na jego pytania.
- Uważnie obserwuj zmiany w zachowaniu dziecka i słuchaj, co mówi o swoich problemach.
- Umożliwiaj dziecku spotkania z przyjaciółmi.
- Pamiętaj o ważnych dniach w życiu dziecka.
- Zapewnij mu bezpieczne warunki wyrażania uczuć, stwarzaj możliwość bycia w samotności.

Ważnym też jest, by przedstawić pracownikom szkół i przedszkoli różne formy udzielania dziecku pomocy w okresie żałoby. Nauczyciele powinni być świadomi głębokiego smutku dziecka, który może się przejawiać w różnych zachowaniach podczas lekcji. Śmierć w rodzinie bywa też często powodem nieobecności dziecka w szkole lub niewywiązywania się ze szkolnych obowiązków. Wychowawca powinien też przygotować całą klasę na przyjęcie ucznia, który doświadczył straty rodzica. Nauczyciele i pedagodzy szkolni powinni zaoferować dziecku w tym czasie:

- czas na rozmowę,
- budowanie więzi opartej na zaufaniu, dzięki czemu dziecko poczuje się wysłuchane i bezpieczne,
- zrozumienie faktu, że dziecko chwilami wydaje się nadmiernie pobudzone, innym razem milknie lub płacze,
- zapewnienie, że jest ono wartościową osobą, a jego poczucie izolacji i odmienności jest całkowicie uzasadnione,
- pomoc w nauce (Herbert 2005).

Również rodzice, mimo że sami przeżywają stratę, mogą pomóc swojemu dziecku w okresie żałoby:

- pozwalając mu przeżyć kolejne etapy smutku w jego własnym tempie,

- prosząc o pomoc inne osoby dorosłe,
- powiadamiając szkołę lub inną placówkę opiekuńczą o tym, że dziecko przeżywa żałobę,
- zachęcając dziecko do rozmów o smutku, w którym pogrążona jest cała rodzina,
- konsultując z psychologiem, czy warto zapisać dziecko do odpowiedniej grupy wsparcia,
- zapewniając dziecko o swojej miłości i gotowości do udzielenia mu wsparcia,
- nie zabraniając dziecku wyrażania smutku,
- nie mówiąc czegoś, co później okaże się nieprawdziwe (np. że zmarły śpi),
- nie zamieniając roli dziecka w rodzinie (dziecko nie może zastąpić zmarłej osoby),
- nie mówiąc dziecku rzeczy, których nie jest w stanie zrozumieć.

Zazwyczaj z pomocą rodzica, członków rodziny, przyjaciół, nauczyciela ze szkoły, dzieci potrafią poradzić sobie z żałobą i smutkiem. Bywa jednak tak, że należy się zwrócić o pomoc do specjalisty. Moment ten następuje wówczas, gdy pewne reakcje utrzymują się zbyt długo u dziecka. Sygnałem alarmowym mogą być zachowania, które wciąż się utrzymują, mimo że minęło już kilka miesięcy od śmierci, np.:

- dziecko wygląda na smutne, wciąż pogrążone w depresji,
- nie przywiązuje już wagi do ubrania i wyglądu,
- ma kłopoty ze snem, wygląda na zmęczone,
- unika kontaktu z otoczeniem, chce być same,
- okazuje obojętność w stosunku do szkoły i czynności, które wcześniej sprawiały mu przyjemność,
- męczy je poczucie winy i brak poczucia własnej wartości,
- szuka pocieszenia w alkoholu lub narkotykach,

- nie ma kontroli nad nastrojami.

Szukanie pomocy u specjalisty nie jest oznaką słabości, lecz oddania i siły. Kontakt dziecka ze specjalistą pozwoli normalizować jego uczucia.

Można przygotować dzieci na radzenie sobie ze stratą. Sposób, w jaki zajmujemy się zdechłym chomikiem, sposób, w jaki rozmawiamy z dzieckiem, gdy ktoś umiera, wizyta na cmentarzu, podczas której szczerze odpowiadamy na wszystkie pytania dziecka – to wszystko jest dla dzieci nauką o umieraniu, przekazywaną w bezpiecznych dla nich okolicznościach, nauką o smutku. Można też zabrać dzieci na pogrzeb osoby, której strata za bardzo ich nie dotyka. Trudność nie polega na znalezieniu odpowiednich momentów do nauki, chodzi o to, by nie unikać tych, które się zdarzają. Można dzieci nauczyć, że śmierć jest częścią życia, tak samo jak częścią roku jest jesień albo zima, oraz że umieranie nie jest czymś przerażającym, choć może powodować uczucie smutku. Można je nauczyć, że smutek jest naturalną reakcją, częścią życia i nie pozbawia nas poczucia bezpieczeństwa. Powinniśmy pokazać dzieciom, że nie można wysuszyć łez raz na zawsze, lecz musimy robić to za każdym razem od nowa (Keirse 2004, s. 85).

Literatura

- BAUMAN Z. (1998), Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia, PWN, Warszawa.
- CHOJECKI D. K., WŁODARCZYK E., (RED.) (2010), Choroba i śmierć w perspektywie społecznej w XIII-XXI wieku, Wydawnictwo DiG, Warszawa.
- GROLLMAN E. A. (1990), Talking about Death. A Dialogue between Parent and Child, Beacon Press, Boston.
- HERBERT M. (2005), Żałoba w rodzinie. Jak pomóc cierpiącym dzieciom i ich rodzinom, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KEIRSE M. (2004), Smutek, strata, żałoba. Jak sobie z nimi radzić? Jak pomóc innym, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom.
- ZIEMIŃSKI I. (2006), Śmierć. Nieśmiertelność. Sens życia. Egzystencjalny wymiar filozofii Ludwiga Wittgensteina, Wydawnictwo Aureus, Kraków.

Anna Korlak-Łukasiewicz

EXPERIENCING GRIEF BY CHILDREN

Abstract

The article deals with experiencing grief by children - a rarely undertaken topic in our culture. Children and death are the notions which seem to be very distant. One stands for the beginning and the other - the end. However, one cannot prevent a child from a loss situation. Children experience grief more often than we would expect. Many adults try to separate the child from experiencing grief, but it is not the right attitude. Some adults think that painful experiences which are not discussed stop existing. But this is not so. One can move the feelings away for a while, although it may have a very negative influence on the future life. Not being able to separate children and teenagers from loss experiences there is one possibility - we can determine the way we will help them to cope with loss. Neglecting this responsibility, we leave them alone with the secret of life and death, with the fear of death, with the loss of someone who loved them and who was loved by them. The paper shows the way children experience loss depending on the development stage they are at, what behaviours and emotions accompany the loss and what help should be given by parents, foster-parents, teachers and tutors to "tame" longing for the deceased.

Andrzej Zygałło*
Henryk Bednarczyk**

**DYLEMATY I OGRANICZENIA PODMIOTOWOŚCI
MENEDŻERÓW PRACUJĄCYCH W FIRMACH
MIĘDZYNARODOWYCH DZIAŁAJĄCYCH NA TERENIE
WOJEWÓDZTWA LUBUSKIEGO**

Transformacje zapoczątkowane w Polsce w latach 90. spowodowały wzrost zainteresowania zjawiskiem zarządzania w firmach międzynarodowych o charakterze globalnym. Związane to było nie tylko z otwarciem rynku polskiego na współpracę międzynarodową, ale także z wyraźnymi tendencjami zauważalnymi w gospodarce światowej: coraz większą liczbą bezpośrednich inwestycji zagranicznych, ogólnym wzrostem aktywności gospodarczej o zasięgu globalnym, zmianą perspektywy zarządzania od krajowej do globalnej oraz integracją polityczno-gospodarczą w obrębie regionów i kontynentów. Zmiany te wywołały przeobrażenia zarówno w celach działania wielu podmiotów gospodarczych i instytucji, jak też i w samej strukturze zatrudnienia w nowo powstających lub reorganizowanych przedsiębiorstwach. Wśród polskich kierowników zaczęła kształtować się nowa kategoria menedżerów – menedżerowie międzynarodowi. Pojawiło się zatem pytanie, czy i w jakim stopniu polska kadra menedżerska jest przygotowana do odkrywania i wykorzystywania szans płynących z procesów umiędzynarodowienia gospodarki. Po początkowym zachwycie międzynarodowymi modelami rozwoju kadry menedżerskiej przyszedł czas na podsumowanie zebranych doświadczeń i próby stworzenia takiego stylu funkcjonowania menedżerów na różnym poziomie zarządzania, aby odpowiadał on szeroko pojętym warunkom krajowym i lokalnym. Z punktu widzenia edukacji całościowej szczególnie interesującą wydaje się kwestia, czy i w jaki sposób edukacja realizowana przez menedżerów w okresie szkolnym i akademickim wpływała i wpływa na ich podmiotowe postrzeganie rozwoju własnej ścieżki zawodowej w firmach międzynarodowych. Podstawę niniejszego artykułu stanowi analiza badania przeprowadzonego wśród menedżerów wyższego poziomu zarządzania,

***Andrzej Zygałło** – doktor, adiunkt w Katedrze Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Henryk Bednarczyk** – dr hab., prof. ITE – PIB w Radomiu, WSP ZNP w Warszawie.

pracujących w międzynarodowych korporacjach działających na terenie województwa lubuskiego. Materiał ten zebrany został w postaci oddzielnych, kilkugodzinnych pogłębionych wywiadów. Struktura każdego wywiadu wyznaczona została przez indywidualną narrację każdego rozmówcy. Celem badacza było jedynie nakierowanie respondenta na zagadnienia uznane za ważne z punktu widzenia podejmowanego tematu.

W powszechnym przekonaniu województwo lubuskie uznawane jest za region o wysokiej atrakcyjności inwestycyjnej dla przedsiębiorstw zagranicznych. Dane statystyczne wydają się jednak zaprzeczać tej potocznej opinii. Do najważniejszych czynników wpływających na poziom atrakcyjności regionu dla inwestycji zagranicznych należą:

- wielkość i jakość zasobów pracy oraz koszty pracy;
- aktywność regionów wobec inwestorów;
- chłonność rynku zbytu;
- poziom infrastruktury gospodarczej i społecznej oraz poziom bezpieczeństwa powszechnego.

W ogólnym rankingu dotyczącym atrakcyjności województw dla inwestycji zagranicznych w 2010 roku lubuskie znalazło się na dziesiątym miejscu. O stosunkowo niskiej atrakcyjności województwa lubuskiego dla inwestorów zagranicznych świadczyć może także roczny wzrost liczby przedsiębiorstw międzynarodowych (o 1,6%), podczas gdy odpowiedni średni wzrost w Polsce w tej kategorii kształtował się na poziomie 4,1%. Podmioty zagraniczne działające na terenie województwa lubuskiego stanowią tylko 3,4% wszystkich jednostek z udziałem kapitału zagranicznego w Polsce. Przedsiębiorstwa z udziałem kapitału zagranicznego są to najczęściej podmioty o liczbie pracowników mniejszej niż 10 osób. Jednostki duże, o liczbie pracowników powyżej 249 osób stanowiły w województwie lubuskim tylko 3,3% całej zbiorowości firm z udziałem kapitału zagranicznego (około 30 firm) (GUS 2011). Kapitał pochodzi najczęściej z korporacji o korzeniach niemieckich, szwajcarskich, duńskich lub amerykańskich. Pojawiły się także inwestycje azjatyckie, wprowadzające na rynek polski bardzo odmienną kulturę zarządzania przedsiębiorstwem.

W potocznej ocenie osoby, które w nowej rzeczywistości objęły stanowiska kierownicze są postrzegane jako „podmiotowo traktowany kapitał ludzki”. Zaobserwować można jednak, iż pod tymi, bardzo często zewnętrznymi, przejawami podmiotowego traktowania, kryją się pewne zjawiska wpływające na obniżenie osobistego poczucia podmiotowości. W rozmowach przepro-

wadzonych na potrzeby niniejszej analizy menedżerowie wielokrotnie przyznawali, iż świadomie dokonują rezygnacji z pewnych aspektów indywidualnego poczucia podmiotowości. Przyczyny dokonywania takich redukcji oraz ich granice bywają różnorodne i stanowią interesujący temat dalszych dociekań, także na gruncie badań edukacyjnych.

Istotą podmiotowego charakteru istnienia człowieka jest samoświadomość, pojmowana jako świadome przeżywanie zdarzeń własnego życia, sposobu ustosunkowania się do nich, refleksja na swój temat, na temat celu i sensu swojego życia. Człowiek, przeżywając świat, nadaje mu szereg własnych subiektywnych znaczeń, indywidualnych sensów. Znaczenia nadawane przez podmiot są fundamentalną kategorią podejścia narracyjnego. Jednostka w biegu swego życia nieustannie selekcjonuje, porządkuje, porównuje i integruje nabywane doświadczenia. Dokonuje w ten sposób ich interpretacji, nadając im określone znaczenia. W procesie zmian dokonujących się w świecie zewnętrznym człowiek przyjmuje różne punkty widzenia podobnych zjawisk, tym samym zmienia się waga i znaczenie jego osobistych doświadczeń. Dzieje się to w procesie wartościowania, którego efektem jest wytworzenie systemu znaczeń osobistych. Wartościowania obejmują nie tylko napotkane w życiu doświadczenia, ale także zachodzące między nimi relacje. System znaczeń osobistych jest dynamiczną, ciągle zmieniającą się całością. Zmiany te zachodzą pod wpływem przeżywanych doświadczeń i intencjonalnej aktywności podmiotu (Obuchowski 1983).

Problem podmiotowości zarówno w filozofii, psychologii, socjologii, jak i pedagogice doczekał się wielu teoretycznych opracowań. Istnieje znaczna liczba odniesień ideologicznych i aksjologicznych w interpretowaniu pojęcia podmiotowości. Zasadnicza jednak trudność wynika z faktu, iż zarówno w języku potocznym, w języku filozoficznym, etycznym, jak i w językach specyficznych dla wielu dyscyplin naukowych istnieje cały szereg pokrewnych pojęć, które wzajemnie na siebie zachodzą, krzyżują się. Są to pojęcia sprawstwa, autonomii, odpowiedzialności, wolności, tożsamości, emancypacji. Bycie podmiotem oznaczać może wolność, tożsamość, samoświadomość, osobową integralność, samorealizację, autonomię, odpowiedzialność – czy bardziej konkretnie i prozaicznie, jak to określa Augustyn Bańka, wywieranie wpływu na otoczenie, dokonywanie wyborów, a także podejmowanie decyzji, sprawowanie kontroli itp. (Bańka 1992). Pewien problem w ustaleniu granic definicyjnych omawianego problemu stanowi także różnorodność traktowania tego pojęcia w różnych naukach. Raz jest ono traktowane jako ideał społeczny, drugi raz jako założenie ontologiczne, kiedy indziej jako wartość społeczna i wreszcie jako pojęcie teoretyczne (Cichocki 2003).

Przygotowanie młodych ludzi do wykonywania pracy zawodowej nabiera szczególnego znaczenia w dzisiejszej sytuacji społeczno-gospodarczej, wynikającej z ogólnoświatowych procesów technologicznych i globalizacyjnych. Badani menedżerowie, będący wielokrotnie w swoich firmach decydentami w procesach rekrutacji nowych pracowników, w swoich wypowiedziach zwracają uwagę na fakt, że w sytuacji przyspieszonego rozwoju naukowo-technicznego procesów produkcyjno-usługowych, ważniejsze niż umiejętności ściśle wynikające z zawodu, stają się cechy takie, jak: umiejętność pracy w zespole, umiejętność dostosowania się do zmian, odpowiedzialność, umiejętność organizacji pracy własnej i zespołu. Badani jednoznacznie wskazują okres szkoły, przede wszystkim średniej jako czas, w którym takie cechy i umiejętności powinny być kształtowane. Z doświadczeń swoich jako rodziców i obserwatorów zmian w procesie kształcenia dzieci i młodzieży wyciągają wnioski, iż ten postulat nie jest także obecnie właściwie realizowany w polskich szkołach. Wartością szczególnie promowaną przez style zarządzania przyjęte w firmach międzynarodowych, a podkreślaną przez badanych jako wyraz ich podmiotowych relacji w miejscu pracy, jest duża samodzielność w realizowaniu obowiązków wynikających z zajmowanego stanowiska. Oczywiście tak rozumiana realizacja obowiązków musi przynosić określone efekty zbieżne z zaplanowanymi w strategiach przyjętych przez firmy na poziomie krajowym, regionalnym oraz globalnym. Potrzeba kształcenia cech takich, jak: samodzielność i umiejętność podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności oraz przekonanie, że szkoła jest środowiskiem powołanym do ich tworzenia i rozwijania znajdują odzwierciedlenie w wypowiedziach badanych. Istotnym faktem, wynikającym z wypowiedzi badanych jest to, iż szczególnie w wieku dorastania, młodzież oczekuje ze strony nauczycieli wsparcia i wiary w swoje siły. To wsparcie powinno przejawiać się pozytywną oceną i zaufaniem, pochwałą oraz wyrażaniem wiary w siłę i możliwości młodych ludzi. Młodzież oczekuje pozytywnej motywacji do pokonywania trudnych zadań i przeciwności. Niestety, badani menedżerowie, będąc uczniami szkół średnich takie wsparcie ze strony nauczycieli otrzymywali rzadko. Częściej pojawiały się przejawy motywowania negatywnego, które w okresie dorastania mogą odnieść skutek przeciwny do zakładanego. Potwierdzenie tej sytuacji możemy znaleźć w literaturze przedmiotu (Rachalska 1987, Wołk 2000).

Na tle wielu wspólnych cech, przeżyć i zachowań charakteryzujących badanych menedżerów firm międzynarodowych można wyróżnić jednak pewne obszary, w których przyjmują oni różne postawy lub charakteryzują się odmiennym sposobem przeżywania pojawiających się w przebiegu kariery zawodowej sytuacji. Możemy tutaj mówić o przyjmowaniu przez bada-

nych różnych dróg realizacji własnej aktywności zawodowej. Do pierwszej wyróżnionej grupy należą osoby, dla których bardzo istotny był i jest ich własny wpływ na podejmowaną aktywność i związane z nią decyzje. Zarówno te dotyczące realizacji szczegółowych zadań, jak i te, które nakreślają ogólne cele instytucji, przedsiębiorstwa lub społeczności, w których badani aktualnie działają. W swoich wypowiedziach podkreślają swoją sprawczą rolę w tworzeniu powodzenia grupy. Istotnym dla tych osób było wyraźne (przejawiające się w pełnionych funkcjach) przewodnictwo w zespole, zarówno szkolnym, jak i pozaszkolnym. W okresie edukacyjnym dobrowolnie i z ogromnym zaangażowaniem pełnili najważniejsze role w zespołach klasowych i pozaszkolnych, co dawało im poczucie samorealizacji i spełnienia. Istotnym czynnikiem wyróżniającym tę grupę osób jest odczuwanie potrzeby decydującego wpływu na cele podejmowane i realizowane przez zespoły, w których funkcjonują. Badani już w okresie szkolnym odczuwali silną potrzebę decydowania o podejmowaniu i realizacji przez zespół różnorodnych zadań, wpływali na przebieg i organizację imprez klasowych i wycieczek. Nawet dyscypliny sportu uprawiane przez osoby z tej grupy świadczą o ich determinacji w spełnianiu swoich indywidualnych celów poprzez uczestnictwo w działaniach zespołu (kolarstwo indywidualne, lekkoatletyka, tenis, szachy). W okresie pracy zawodowej w firmie międzynarodowej istotnym czynnikiem wpływającym na poczucie podmiotowości tych osób jest stworzenie im możliwości znacznego wpływu na szczegółowe cele realizowane w kierowanych przez nich zespołach. Daje to badanym także poczucie wpływu na ogólne cele ustalane dla korporacji międzynarodowej, zarówno na poziomie regionalnym, jak i globalnym. Taka postawa, charakteryzująca badanych jeszcze w okresie szkolnym, wpłynęła prawdopodobnie na ich wybór firmy międzynarodowej o określonym pochodzeniu kulturowym jako miejsca pracy. Badane osoby należące do tej grupy pracują głównie w firmach pochodzenia amerykańskiego lub skandynawskiego.

Drugą grupę stanowią osoby przyjmujące rolę podporządkowanego menedżera profesjonalisty. Badani należący do tej grupy podkreślali swój niewielki wpływ na decyzje, szczególnie o znaczeniu strategicznym, podejmowane w firmach korporacyjnych, dla których pracują. Niski poziom tego wpływu lub jego brak rozmówcy odbierają jako naturalną cechę korporacji międzynarodowych. Czynnikiem ten nie przeszkadza im w odczuwaniu własnej podmiotowości, a wręcz jest przeżywany jako okoliczność sprzyjająca temu poczuciu. Wspomnienia dotyczące własnego funkcjonowania w okresie szkolnym i przeżyć z tym związanych cechuje wysoki poziom odczuwania potrzeby współpracy w grupie i samorealizacji poprzez zadania stawiane przez organizacje (szkoła, harcerstwo, klub sportowy). Role pełnione w ze-

społach istotnych dla badanych w okresie edukacji szkolnej związane były nie z pełnionymi funkcjami, ale z realizowanymi zadaniami. Istotną w tej działalności była współpraca zespołowa oraz chęć osiągnięcia samozadowolenia poprzez sukces zespołu. Zajęcia pozaszkolne preferowane przez badanych były związane z działalnością w grupie. Przykładem takiej działalności jest harcerstwo. Uczestnictwo w życiu drużyny lub zastępu harcerskiego wymaga podporządkowania przez wszystkich członków swoich własnych celów zadaniom wykonywanym przez grupę. Ogólne, strategiczne cele całej organizacji są ustalane bez udziału szeregowych członków i przekazywane w postaci corocznych alertów, misji czy akcji. Dyscypliny sportu uprawiane w dzieciństwie i młodości przez menedżerów należących do tej grupy także polegały przede wszystkim na współpracy zespołowej. Badani uprawiali gry zespołowe: siatkówkę, koszykówkę, piłkę nożną oraz wioślarstwo. W tych dyscyplinach cele strategiczne ustalają trenerzy zespołów lub działacze klubów, a poszczególni zawodnicy wykonują swoje zadania będąc odpowiedzialnymi za określoną część aktywności całego zespołu. Taka postawa charakteryzująca badanych w okresie nauki szkolnej miała w ich przeżywaniu wpływ na wybór firmy międzynarodowej o pochodzeniu szwajcarsko-niemieckim, austriackim lub japońskim jako swojego miejsca pracy.

Jednostka w procesie kreowania własnej kariery zawodowej, przypisując w różnych sytuacjach różną wartość pełnionym rolom dokonuje rezygnacji z jednych działań na rzecz drugich. Decyzje dotyczące indywidualnej kariery zawodowej i dokonywane w ich rezultacie wybory, a więc i rezygnacje, co wynika z przeprowadzonych badań, są w ocenie samych badanych ważnymi decyzjami. Jak wykazują liczni autorzy (m.in. Aronson, Wilson, Akert 1997, Nosal 2001, Kozielecki 2000), proces decyzyjny nie kończy się wraz z aktem wyboru określonego wariantu postępowania. Jeśli jednostka dokonuje, w swojej ocenie, ważnych decyzji, to doświadcza dysonansu poddecyzyjnego. Jest to stan przykrego napięcia, które pobudza jednostkę do jego usunięcia (Aronson, Wilson, Akert 1997). Jeśli jednostka po podjęciu decyzji uświadamia sobie rezygnacje, jakich dokonała w związku z określonym wyborem, następuje próba poradzenia sobie z pojawiającym się dysonansem. Odpowiedzi na postawione w toku rozmowy pytania dodatkowe, dotyczące różnych aspektów ich funkcjonowania, z których zrezygnowałyby w sytuacji pojawienia się propozycji awansu lub zmiany miejsca pracy pozwoliły na podjęcie próby podziału badanych na kilka grup. Podstawowe kryterium tego podziału stanowił sposób radzenia sobie z konfliktem obecnym w większości biografii badanych osób.

Pierwszą wyodrębnioną z grupy badanych menedżerów kategorię stanowią osoby mające poczucie, że rodzina stanowi znacznie ważniejszy aspekt

ich życia niż praca zawodowa. Cechą wspólną osób zakwalifikowanych do tej grupy jest podobny wiek (przedział 40-43 lata). Wbrew potocznym opiniom okres życia, w którym znaleźli się badani stwarza wiele sytuacji mogących wywołać konflikty na płaszczyźnie praca-rodzina. Podokres trwający od wieku od 31 do 44 lat Super określił jako czas uzyskiwania stabilizacji w pracy zawodowej (Super 1972). Zarysowuje się wtedy wzór kariery i jednostka podejmuje działania realizujące ten wzór. Zarazem sytuacja rodzinna wymaga niejednokrotnie zwiększonego zaangażowania (m.in.: dzieci w wieku szkolnym, sytuacje mieszkaniowe). Firmy międzynarodowe stwarzają dla swoich pracowników duże możliwości awansu. Niemal każda taka propozycja, mimo że niesie ze sobą w perspektywie osiągnięcie stabilizacji, wymaga w początkowym okresie zwiększonego zaangażowania. Nie jest to tylko zwiększona ilość czasu poświęconego na pracę, ale niejednokrotnie także konieczność przeniesienia się do innego kraju. Jednym z elementów polityki międzynarodowych korporacji zatrudniających menedżerów z różnych krajów jest tworzenie głębszych relacji pomiędzy firmą a pracownikami. Osoby wyjeżdżające za granicę mieszkają w wynajmowanych przez firmę domach lub mieszkaniach, jeżdżą służbowymi samochodami, spotykają się towarzysko w swoim gronie. Nawet aktywność pozazawodowa (sport, hobby, rozrywka) jest organizowana przez firmę. Efektem takiego działania ma być, z punktu widzenia firmy, mocniejsze – także emocjonalne – zaangażowanie pracownika w sprawy służbowe. Każdy z badanych zakwalifikowanych do tej grupy menedżerów otrzymał w trakcie rozwoju swojej kariery zawodowej interesującą propozycję awansu. Wspólnymi cechami procesu decyzyjnego wszystkich badanych osób było przeprowadzenie analizy przeddecyzyjnej wraz z innymi członkami najbliższej rodziny. Były to długie dyskusje, zasięganie opinii innych osób (na przykład członków rodzin kolegów, którzy już dokonali takich wyborów), a nawet krótkie wyjazdy do docelowego miejsca, aby przyjrzeć się sytuacji „na miejscu”. Zgodnie z założeniami beckerowskiej ekonomicznej teorii zachowań ludzkich badani menedżerowie dokonywali wnikliwych analiz, zestawiając ze sobą zalety i wady proponowanych posunięć (Becker 1990). Wszyscy badani, należący do tej grupy, w wyniku podjętej decyzji zrezygnowali z przedstawionych im propozycji awansu związanego z dłuższym wyjazdem zagranicznym.

Postawy reprezentowane przez badanych w tej grupie, w ich odczuciu, związane są ściśle z doświadczeniami zebranymi w toku rozwoju ich indywidualnych karier zawodowych. Przykładem tego może być wypowiedź jednego z menedżerów, który, wspominając początki swojej kariery zawodowej przyznaje, że dokonywał stosunkowo często rezygnacji ze spraw rodzinnych na rzecz obowiązków zawodowych. Interesująca jest jego interpretacja tej

sytuacji. Twierdzi on, że w owym czasie nawet nie zastanawiał się nad tym, że mógłby nie dokonać tych rezygnacji. Takie decyzje były naturalne na początku rozwoju kariery zawodowej. Z jego aktualnej perspektywy podjęcie wówczas przeciwnych decyzji (zmiana organizacji pracy na korzyść życia rodzinnego) być może nie spowodowałyby żadnych negatywnych reakcji ze strony pracodawców. Taka analiza jest niewątpliwie argumentem potwierdzającym hipotezy wysuwane przez wielu autorów (m.in.: Korzeniowski, Daniecki, Zieliński 1983, Cichocki 2003, Czerepaniak-Walczak 2006), twierdzących, iż subiektywne poczucie podmiotowości, a więc i związane z podejmowanymi decyzjami rezygnacje, są wewnętrznymi, zmieniającymi się w czasie indywidualnymi schematami każdej jednostki. To, jaki schemat realizacji własnych ról przyjmuje jednostka zależy, jak to wykazał Super, od wielu czynników, ale w ostateczności jest suwerenną indywidualną decyzją jednostki (Super 1972).

Drugą, wyodrębnioną w wyniku analizy grupę stanowią osoby mające poczucie zawartego kompromisu pomiędzy sprawami zawodowymi i rodzinnymi. Zakwalifikowane do tej grupy osoby znajdują się w okresie pomiędzy 30. a 35. rokiem życia. Według Supera osoby te są na styku pomiędzy okresem prób a okresem stabilizacji. Istotną cechą okresu prób jest dokonywanie wielu zmian w karierze zawodowej, aż do momentu określenia własnej pozycji zawodowej lub ustalenia braku preferencji do wykonywania określonego typu pracy (tamże). Z analizy zebranych wypowiedzi wynika, że badani w tej grupie takie decyzje już podjęli. Wszyscy w toku rozwoju swojej kariery zawodowej dokonali stosunkowo dużej ilości zmian dotyczących stanowisk, firm czy branż, w których rozwijają swoją aktywność. Aktualne działania w aspekcie kariery zawodowej dotyczą raczej ustabilizowania sytuacji wynikających z konieczności jednoczesnego pełnienia wielu ról. W rozwoju kariery zawodowej tych osób mija więc lub znacznie traci na intensywności okres zmian charakterystyczny dla przełomu fazy poszukiwań i fazy zajęcia pozycji. W życiu pozazawodowym pojawiła się sieć obowiązków i relacji, które niosą za sobą konieczność zaangażowania. Życie zawodowe, mimo osiągnięcia pewnej stabilizacji ciągle absorbuje dużą część czasu i wysiłków. Zaczyna dochodzić do konfliktów na styku aktywności wynikających z pełnionych ról pracownika i członka rodziny. Powiększające się rodziny, zamieszkanie w nowych domach lub mieszkaniach, grono przyjaciół i znajomych stanowią obszary życia badanych, wymagające poświęcenia określonej, coraz większej ilości uwagi i czasu. Niejednokrotnie oczekiwania współmałżonków i dzieci dotyczące czasu spędzanego z nimi zaczynają się zwiększać. Istniejąca sytuacja powoduje, że badani podejmują próby stworzenia kompromisu, mającego na celu ułożenie wzajemnych relacji pomiędzy dwiema omawianymi

płaszczyznami swojej aktywności (pracą i rodziną). Kryterium zakwalifikowania osób do tej grupy stanowiło wyrażone przez nich poczucie stworzenia, jak to określił jeden z badanych „pewnego stabilnego układu pomiędzy rodziną i pracą, w którym wszyscy są zadowoleni”.

Osiągany przez menedżerów kompromis w pełnieniu ról rodzinnych i zawodowych zbudowany jest w myśl ekonomicznej teorii zachowań ludzkich na bazie wnikliwej analizy ewentualnych zysków i strat (Becker 1990). Działania wynikające z tego procesu pozwalają na stworzenie systemu usprawiedliwień i wyjaśnień dotyczących dokonywanych rezygnacji w ramach pełnionych ról. Jeśli sytuacja zawodowa wymaga pozostawania dłużej w pracy, to menedżer rekompensuje to na przykład możliwością odwiezienia dziecka do lekarza w dowolnym czasie w godzinach pracy lub proponuje atrakcje w postaci na przykład wyjazdu zagranicznego „na koszt firmy”. Międzynarodowe korporacje zapewniają swoim kluczowym pracownikom pewną „pomoc” w rozwiązywaniu ewentualnych konfliktów, pojawiających się na styku pełnienia dwóch podstawowych ról. Firmy gwarantują niejednokrotnie bardzo kosztowne pakiety zdrowotne dla całych rodzin swoich pracowników. Pakiety te obejmują darmową opiekę zdrowotną na bardzo wysokim poziomie oraz rozbudowany system ubezpieczeń zdrowotnych. Organizowane są także, wzorem krajów mających w tym obszarze większe doświadczenie, rodzinne spotkania, pikniki, zawody sportowe. Stworzenie pewnego rodzaju więzów emocjonalnych pomiędzy firmą a rodziną menedżera znosi lub ogranicza skutki sytuacji konfliktowych w momencie podejmowania przez pracownika znaczących rezygnacji z aktywności w życiu rodzinnym na rzecz czasu poświęconego na pracę zawodową.

Trzecią grupę, wyodrębnioną w wyniku analizy wypowiedzi badanych menedżerów stanowią osoby, które deklarują większe zaangażowanie w sprawy zawodowe niż w inne sfery swojego życia. Osoby zakwalifikowane do tej grupy to menedżerowie w wieku 27-30 lat. Okres, w którym się znajdują, w proponowanych przez różnych autorów klasyfikacjach etapów przebiegu kariery zawodowej cechuje się podejmowaniem wielu prób i starań, zmierzających do ukształtowania się podstaw rozwijanej w późniejszym okresie stabilizacji zawodowej. W wyniku prób związanych niejednokrotnie ze zmianą stanowiska, branży czy firmy, młody człowiek zmierza do nabycia subiektywnego przekonania, że ścieżka rozwoju zawodowego, na której początku się znajduje, będzie dla niego wystarczająco satysfakcjonująca. Zmiany wymagają podejmowania określonych, istotnych z punktu widzenia rozwoju indywidualnej kariery zawodowej, decyzji. Decyzje, jak to wykazano już wcześniej, to procesy związane nie tylko z samym aktem wyboru, ale także z dokonywanymi rezygnacjami. Istotnym kryterium zakwalifikowania

poszczególnych osób do tej grupy były ich deklaracje dotyczące czynników, jakie brałoby pod uwagę w swoich decyzjach, gdyby pojawiła się propozycja awansu związana ze zmianą miejsca pracy. Taka sytuacja to najbardziej oczekiwany przez badanych element rozwoju ich kariery. Interesująca jest różnica dotycząca charakteru samej hipotetycznie rozważanej przez badanych sytuacji w porównaniu do sytuacji branych pod uwagę przez menedżerów z dwóch wcześniejszych grup. Badani zakwalifikowani do trzeciej grupy zakładają jako prawdopodobną możliwość pojawienia się propozycji awansu związanego ze zmianą miejsca pracy w ramach innej firmy, kraju czy nawet branży. Świadczy to między innymi o wciąż jeszcze słabej pozycji badanych w obecnym miejscu zatrudnienia, a tym samym o niskim poziomie identyfikacji z reprezentowaną korporacją. W pozostałych grupach menedżerowie, najczęściej rozważając awans czy zmianę miejsca wykonywania pracy, poruszają się w obrębie własnej korporacji. Jest to wyrazem dalece zaawansowanego procesu stabilizacji zawodowej, którego celem było znalezienie odpowiedniego, stałego miejsca pracy. Osoby, dla których praca zawodowa jest obecnie najważniejszym elementem codziennej aktywności wykazują większą gotowość do rezygnacji z innych sfer życia, m.in. z życia rodzinnego, na rzecz wypełniania zadań wynikających z zajmowanej roli pracownika. Zwiększony poziom tej gotowości wywołany jest różnorodnymi aspektami życia zawodowego. Praca w firmach międzynarodowych, jak to było już wielokrotnie opisane, wiąże się z częstymi wyjazdami, także zagranicznymi. Dla młodego człowieka rozpoczynającego karierę zawodową stanowi to atrakcyjny element, wymagający jednak znacznego zaangażowania czasowego. W ostatnich latach wzrósł także znacznie poziom gotowości Polaków, szczególnie rozpoczynających karierę zawodową, do wyjazdów zagranicznych w celach zawodowych. Korporacje ze względu na swój zasięg wymagają wielokrotnie od swoich pracowników deklaracji gotowości do wypełniania długotrwałych kontraktów zagranicznych. W ofertach pracy przedstawione jest to jako czynnik zwiększający atrakcyjność proponowanego stanowiska. Badani zakwalifikowani do tej grupy deklarują swoją gotowość do wyjazdu zagranicznego, jeśli wiązałby się on z szansą awansu i rozwoju zawodowego.

Analiza opinii zawartych w wypowiedziach badanych uprawnia do wyłączenia wniosku, iż szkoła w dalszym ciągu nie przygotowuje uczniów we właściwy sposób do późniejszego pełnienia roli pracownika, szczególnie menedżera radzącego sobie w środowisku międzynarodowym.

Literatura

- ARONSON E., WILSON T., AKERT R. (1997), Psychologia społeczna. Serce i umysł, Poznań.
- BAŃKA A. (1992), Wybory zachowań w warunkach ograniczania podmiotowości człowieka w pracy zawodowej, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, red. Z Ratajczak, Katowice.
- BECKER G. (1990), Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich, Warszawa.
- CICHOCKI R. (2003), Podmiotowość w społeczeństwie, Poznań.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2006), Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka, Gdańsk.
- DZIAŁALNOŚĆ gospodarcza podmiotów z kapitałem zagranicznym w województwie lubuskim w 2010 roku (2011), Urząd Statystyczny w Zielonej Górze, Zielona Góra.
- KORZENIOWSKI K., ZIELIŃSKI R., DANIECKI W. (1983), Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
- KOZIELECKI J. (2000), Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa.
- NOSAL C. (2001), Psychologia myślenia i działania menedżera, Kraków.
- OBUCHOWSKI K. (1983), Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa.
- RACHALSKA W. (1987), Problemy orientacji zawodowej, Warszawa.
- SUPER D. E. (1972), Psychologia zainteresowań, Warszawa.
- WOŁK Z. (2000), Kultura pracy, Sulechów.

Andrzej Zygałło
Henryk Bednarczyk

**DILLEMAS AND LIMITATIONS OF MANAGERS' SUBJECTIVITY
WHO WORK IN INTERNATIONAL COMPANIES OPERATING IN
LUBUSKIE VOIVODSHIP**

Abstract

The management of a company involves a sense of agency and autonomy, but it is also burdened with numerous costs and renunciations. Analyzed research results enabled the construction of a typology which was based on the way of coping with a conflict: personal life - professional life.

The first distinct category includes people who feel that their family is a much more important aspect of life than their work. The next group are people who compromise between professional and family matters. And the third category separated in the analysis of the examined managers are people who admit being involved in professional matters more than in other spheres of their life.

Elżbieta Lipowicz*
Aleksandra Łuczak**

CECHY KLIENTÓW POMOCY SPOŁECZNEJ W OPINIACH STUDENTÓW I PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH – KOMUNIKAT Z BADAŃ

Wprowadzenie

Realistyczny, pozbawiony uprzedzeń obraz osoby wspomaganej można uznać za podstawowy warunek, jaki musi spełnić każdy, kto pragnie pomagać innym ludziom. Warunek ten nabiera szczególnego znaczenia, gdy wchodzimy w relacje z osobami, które nie znajdują się w normie, lecz poza nią i to po stronie określanej mianem patologii społecznej. To oczywiste zalecenie niełatwo zrealizować w instytucjach pomocy społecznej.

Klienci pomocy społecznej rekrutują się ze środowisk w szczególnie sposób narażonych na dyskryminację i negatywną schematyzację ich wizerunku. Od pracowników socjalnych oczekuje się, że w takiej sytuacji spojrzą na drugiego człowieka przez pryzmat obiektywnych kryteriów.

W obowiązującej ustawie o pomocy społecznej wyraźnie określono grupy osób uprawnionych do korzystania z usług socjalnych. Należą do nich m.in. bezrobotni, bezdomni, alkoholicy, narkomani, opuszczający zakłady karne, sprawcy przemocy, osoby chore. Przywykliśmy do takiej kategoryzacji klientów pomocy społecznej. Wymaga tego ustawodawca, wskazując grupy osób uprawnionych do świadczeń, na tej terminologii opiera się także sprawozdawczość i statystyki ilustrujące przyczyny trudnych sytuacji życiowych. Klient pomocy społecznej musi być zatem zaszeregowany do określonej dysfunkcji, która nadaje mu pewne prawa, wyznacza zakres pomocy i pomaga uporządkować naszą wiedzę o skali problemów społecznych. Czy takie podejście narzucone przez instytucjonalne procedury pozwala na dostrzeganie indywidualnych różnic i czy pomaga spojrzeć na wspomaganego przez pryzmat obiektywnych kryteriów? Chociaż klientów pomocy społecznej łączy często wspólny problem, to przecież różnią się między sobą wieloma cechami: wiekiem, płcią, wykształceniem, kulturą osobistą, osobowością, systemem wartości, zdolnościami. Pracownik socjalny nastawiony na poszukiwanie dysfunkcji i patologii, które pozwolą przyporządkować klienta do

***Elżbieta Lipowicz** – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Aleksandra Łuczak** – doktor, adiunkt w Katedrze Psychologii Rozwoju i Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

określonej kategorii może mieć trudności w dostrzeganiu tej różnorodności. Tymczasem psychologowie podkreślają, że jednym z istotnych modyfikatorów relacji pomocowej jest m.in. to, jak postrzegamy osoby, które oczekują od nas pomocy. Chętniej pomagamy osobom, które budzą w nas pozytywne uczucia, posiadają jakieś cechy postrzegane przez nas jako przyjemne, są atrakcyjne dla nas pod względem fizycznym lub spełniają inne warunki, uprawniające do myślenia o nich w kategoriach „my” (Adamiec 1996).

Założenia metodologiczne

Celem prezentowanych badań była próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, jaki jest obraz klienta pomocy społecznej w percepcji osób aspirujących do wykonywania zawodu pracownika socjalnego oraz praktyków? W jakim stopniu rozpowszechniony jest wśród badanych obiektywny, pozbawiony emocjonalnych zabarwień obraz klienta, a na ile ujawnia się w ich wypowiedziach negatywnie zabarwiony społeczny stereotyp? A także, czy i jak osobiste doświadczenia w pracy z klientem różnicują ten obraz w porównaniu z osobami, które tych doświadczeń jeszcze nie mają?

Przedmiotem poznania uczyniono cztery kategorie klientów, tj. alkoholików, narkomanów, bezdomnych oraz chorych psychicznie. Specyfika problemów, z którymi te osoby się zmagają pozwala zaliczyć je do grupy tzw. trudnych klientów, w szczególności narażonych na dyskryminację i negatywną schematyzację wizerunku.

Badania ankietowe zostały zrealizowane w maju 2011 r. na terenie województwa lubuskiego. Dobór próby był celowy. O wypełnienie ankiet poproszono studentów studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika ze specjalnością pomoc społeczna oraz pracowników socjalnych, zatrudnionych w ośrodkach pomocy społecznej. Badaniami objęto łącznie 180 osób, w tym 118 studentów (studiów licencjackich II-III rok oraz magisterskich I-II rok) i 62 pracowników socjalnych. W obu grupach dominowały kobiety (96,6%). Wśród pracowników socjalnych przeważały osoby w wieku 30-40 lat (72,5%), o ponad 10-letnim stażu pracy (64,5%). Miejscem zatrudnienia badanych były w zbliżonych proporcjach miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej.

Ankieta zawierała listę 72 przymiotników opisujących cechy klienta pomocy społecznej. W tym obszernym zbiorze, w równych proporcjach (po 24) uwzględniono cechy jednoznacznie pozytywne (np. uprzejmy, wrażliwy, zaradny, życzliwy), obojętne (np. wycofany, nieufny, niesamodzielny, smutny) oraz zdecydowanie pejoratywne (np. wulgarny, cwaniak, prymitywny, agresywny). Zadaniem badanych było przyporządkowanie z załączonej li-

sty co najwyżej pięciu cech opisujących sylwetki poszczególnych kategorii klientów. Lista cech została utworzona w oparciu o badania pilotażowe, w trakcie których badani mogli wskazać dowolne cechy typowe dla poszczególnych kategorii klientów.

Punktem odniesienia dla prowadzonych analiz były wyniki podobnie ukierunkowanych badań, prowadzonych przez autorkę w roku 1997 (Lipowicz, Rybczyńska 1997). W toku badań ustalono zestaw cech specyficznych dla wizerunku trzech kategorii klientów pomocy społecznej: alkoholika, narkomana i bezdomnego (w obecnych wprowadzono dodatkową kategorię klienta „chorego psychicznie”). Badaniami objęto wówczas grupę studentów studiów niestacjonarnych na kierunku pedagogika ze specjalnością praca socjalna. Zdecydowaną większość stanowili czynni pracownicy socjalni, uzupełniający wykształcenie.

Wyniki badań

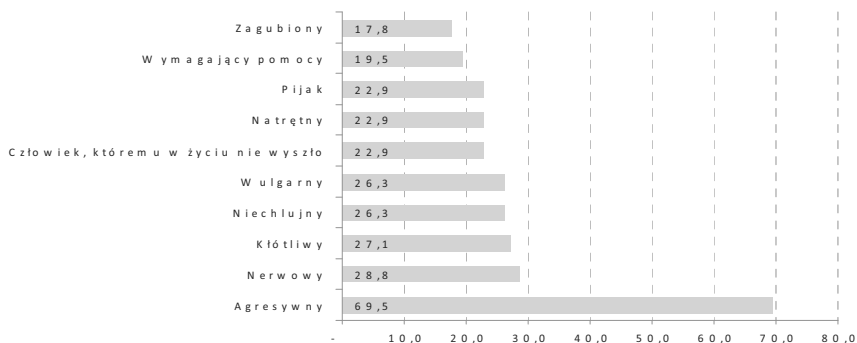
Zanim przejdę do omówienia wyników dla poszczególnych kategorii klientów chciałbym podkreślić, że istotnym elementem badań była także obserwacja reakcji badanych osób na zaproponowaną koncepcję badań. Przewidywałam, że sama konstrukcja ankiety może być odebrana przez badanych jako swoiste zaproszenie do stereotypizacji wizerunku klienta pomocy społecznej (kategoryzacja klientów, ograniczenie liczby cech, operowanie pojęciem „klient typowy”) i że część osób zaproszonych do badań odmówi wypełnienia ankiety. Okazało się, że tylko jedna studentka zareagowała odmową, uzasadniając, że unika „szufladkowania ludzi”, a dwie osoby z grupy pracowników socjalnych wskazały więcej cech, wyjaśniając, że nie da się opisać tych osób za pomocą zaledwie pięciu cech. Pozostałe osoby nie zgłaszały żadnych uwag.

1. Obraz alkoholika

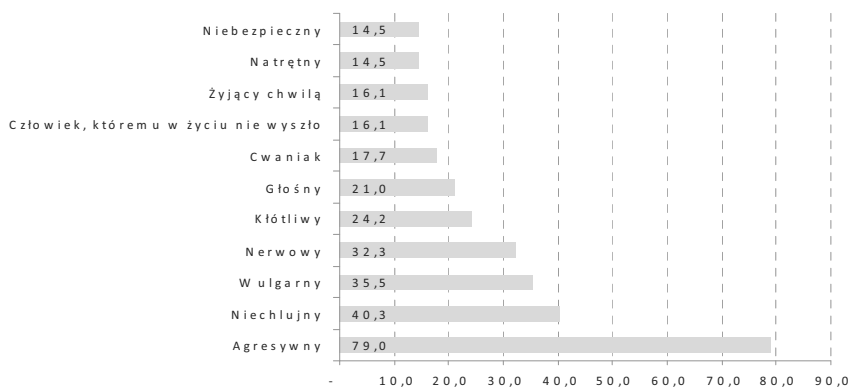
Alkoholicy to najliczniej reprezentowana – spośród czterech badanych – kategoria klientów pomocy społecznej. W świetle danych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w 2010 r. udzielono pomocy 89 960 rodzinom dotkniętym tym problemem¹. Z uwagi na przewagę liczebną można założyć, że jest to grupa najbardziej widoczna w strukturze społecznej i że nie tylko pracownicy socjalni, ale i studenci mieli bezpośrednie kontakty z osobami uzależnionymi od alkoholu. Obraz osoby uzależnionej może zatem – w większym stopniu niż pozostałe – opierać się na osobistym, realnym doświadczeniu w

¹<http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2010/>, data pobrania 20.10.2011 r.

kontakcie niż jedynie wyobrażeniu. Z obszernego katalogu wybieranych cech uwzględniono dziesięć najczęściej wskazywanych (rys.1, 2).



Rys. 1. Najczęściej wskazywane cechy alkoholika, N=118 (studenci).



Rys. 2. Najczęściej wskazywane cechy alkoholika, N=62 (pracownicy socjalni).

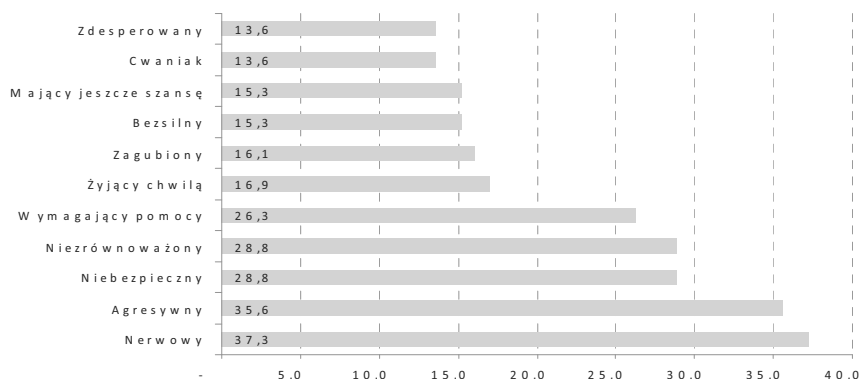
Konfiguracja przymiotników opisujących typowego alkoholika w obu badanych grupach ujawniła bardzo zbliżony i negatywny obraz. Największą popularnością cieszą się określenia o charakterze pejoratywnym, odzwierciedlające niechętny, dystansujący stosunek, co skłania do refleksji, że w badanej grupie łatwiej będzie znaleźć osobę unikającą kontaktu niż gotową udzielić autentycznego wsparcia. Konkluzja ta jest szczególnie niepokojąca, gdy mówimy o osobach predestynowanych do pomocy osobom uzależnionym od alkoholu. Można przypuszczać, że radykalne oceny praktyków są

wynikiem doznawanych niepowodzeń w pracy z tą grupą klientów. Alkoholik najczęściej jest określany jako osoba „agresywna”, „kłótniwa”, „nerwowa”, „wulgarna”. Zwraca także uwagę negatywna ocena jego powierzchowności („niechlujny”), szczególnie podkreślana przez pracowników socjalnych (40,6%). Wybierane cechy świadczą o tym, że alkoholik jest postrzegany jako osoba, z którą kontakt wywołuje duży dyskomfort. Trudno dostrzec w tym wizerunku pozytywne czy nawet neutralne cechy. Warto podkreślić, że jest to jedyna spośród badanych kategoria klienta, której pracownicy nie postrzegają jako osoby „wymagającej pomocy”, a studenci w wizerunku alkoholików wybierają ten przymiotnik najrzadziej (zaledwie 19,5%). Najwyraźniej osobista styczność z alkoholikami skłania do bardziej krytycznych ocen. W tym kontekście nawet neutralnie brzmiące „człowiek, któremu w życiu nie wyszło” może być interpretowane raczej jako „człowiek przegrany” niż „zasługujący na współczucie”.

Ujawniony bardzo negatywny wizerunek alkoholika skłania do refleksji, że w badanej grupie łatwiej będzie znaleźć osobę unikającą kontaktu niż gotową udzielić autentycznego wsparcia. Konkluzja ta jest szczególnie niepokojąca, gdy mówimy o osobach predestynowanych do pomocy osobom uzależnionym od alkoholu. Można przypuszczać, że radykalne oceny praktyków są wynikiem doznawanych niepowodzeń w pracy z tą grupą klientów i towarzyszącemu temu poczuciu bezsilności, podważającemu wiarę we własne kompetencje. Nieodpowiednia do skali zjawiska oferta terapeutyczna, a także niechęć alkoholików do korzystania z instytucjonalnych form pomocy w rozwiązywaniu swoich problemów zdają się umacniać tę hipotezę. Przy czym porównanie wizerunku alkoholika naszkicowanego przez pracowników socjalnych w badaniach 1997 r. i 2011 r. pokazuje niekorzystne zmiany i raczej radykalizację ocen. Przed laty pracownicy socjalni zdecydowanie częściej podkreślali potrzebę niesienia pomocy alkoholikowi (cecha „wymagający pomocy” była wybierana przez ponad 70% badanych) i dostrzegali szansę konstruktywnej zmiany (cecha „mający jeszcze szansę” – również często). Tak dużą różnicę ocen może częściowo tłumaczyć fakt, iż badani w 1997 r. pracownicy socjalni byli jednocześnie studentami dysponującymi świeżo przyswojoną wiedzą z zakresu problematyki uzależnień

2. Obraz narkomana

Osoby uzależnione od narkotyków to niewielka pod względem liczebności grupa klientów pomocy społecznej. Według danych MPiPS narkomania była przyczyną udzielenia pomocy w 3497 przypadkach. W porównaniu z alkoholikiem będzie to zatem klient, z którym pracownik socjalny zdecydowanie rzadziej ma okazję do bezpośrednich kontaktów.



Rys. 3. Najczęściej wskazywane cechy narkomana, N=118 (studenci).

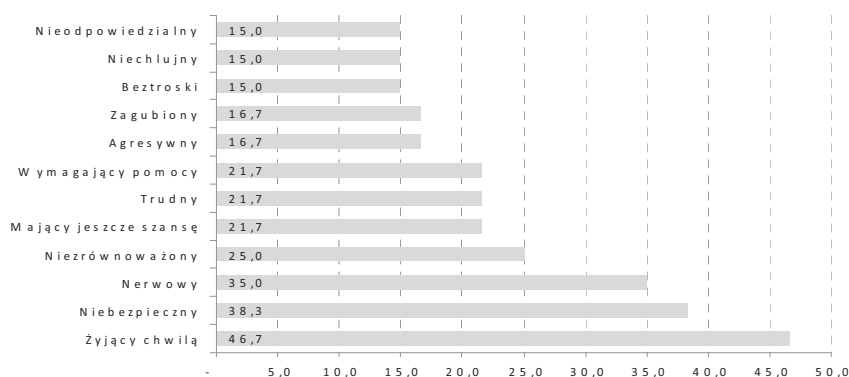
Na podstawie zamieszczonego wykresu (rys. 3) można stwierdzić, że największa wybieralność przymiotników określających narkomana w grupie studentów dotyczy cech pejoratywnych, zagrażających raczej niż skłaniających do kontaktu. Podobnie jak w przypadku alkoholika, narkoman jest przede wszystkim „agresywny” i „nerwowy”, ale prawie co trzeci badany wskazuje wprost, że jest to osoba „niebezpieczna” i „niezrównoważona”. Pomimo tych zagrażających cech, studenci zdecydowanie częściej postrzegają narkomana jako osobę „wymagającą pomocy” niż alkoholika.

W obrazie naszkicowanym przez pracowników socjalnych (rys. 4) także nie brakuje cech świadczących o realnym zagrożeniu ze strony narkomana, ale na plan pierwszy wysuwa się cecha świadcząca o jego beztroskim usposobieniu. Przymiotnik „żyjący chwilą” wskazał niemal co drugi badany.

Pomimo zagrażającego i beztroskiego wizerunku typowego narkomana, obie grupy badanych częściej niż w przypadku alkoholika są skłonne uznać go za „wymagającego pomocy”. Różnica ta jest szczególnie zauważalna w grupie pracowników socjalnych. Ci ostatni także częściej niż studenci uznają narkomana za osobę „mającą jeszcze szansę”.

W kontekście wizerunku alkoholika obraz narkomana – szczególnie w grupie pracowników socjalnych – nie jest tak emocjonalny i krytyczny, co można tłumaczyć mniejszym doświadczeniem w pracy z tą grupą klientów.

W opiniach pracowników socjalnych uzyskanych w roku 1997 – narkoman był przede wszystkim człowiekiem „samotnym”, „biednym” i „wymagającym pomocy”, a zatem także w przypadku tej kategorii klientów możemy zaobserwować tendencję do radykalizacji ocen w grupie badanej w 2011 r.



Rys. 4. Najczęściej wskazywane cechy narkomana, N=62 (pracownicy socjalni).

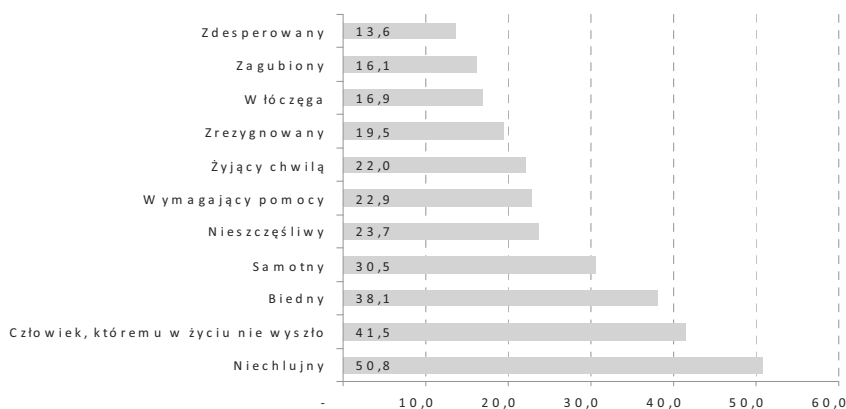
3. Obraz bezdomnego

Zjawisko bezdomności jest uznawane za skrajny przejaw wykluczenia społecznego. Doświadczą jej według różnych źródeł od kilkunastu do nawet kilkuset tysięcy ludzi w Polsce. W świetle danych MPiPS w 2010 r. bezdomność była wskazywana jako główna przyczyna udzielenia pomocy w 33 890 przypadkach. Można zatem stwierdzić, że bezdomny to osoba mniej znana niż alkoholik, ale zdecydowanie lepiej niż narkoman.

Konfiguracja przymiotników opisujących typowego bezdomnego tworzy najbardziej łagodny – na tle pozostałych – obraz klienta pomocy społecznej. Studenci postrzegają bezdomnego przede wszystkim przez pryzmat jego wizerunku zewnętrznego (rys. 5). Cechą najczęściej kojarzoną z tą grupą klientów jest niechlujny wygląd (50% wyborów). W następnej kolejności wymieniane są przymiotniki podkreślające zrozumienie i współczucie – „człowiek, któremu w życiu nie wyszło”, „biedny”, „samotny”, „nieszczęśliwy”. Na ich tle nawet niechlujny wygląd nie ma tak jednoznacznie pejoratywnego zabarwienia, jak to miało miejsce w przypadku alkoholika. Podobnie przedstawia się portret bezdomnego, naszkicowany przez pracowników socjalnych z nieco wyraźniej podkreślaną koniecznością pomocy – przymiotnik „wymagający pomocy” został wskazany przez ponad 1/3 badanych (rys. 6).

Analiza wyników badań z roku 1997 r. wskazuje na brak istotnych zmian w percepcji osoby bezdomnej.

Czym tłumaczyć ten zgoła odmienny od pozostałych obraz osoby bezdomnej? Wprawdzie w literaturze nie brakuje określeń opisujących bezdomność poprzez odwołanie się do postaw altruistycznych, akcentujących tragizm bezdomności zagrażającej godności człowieka, apelujących o pomoc



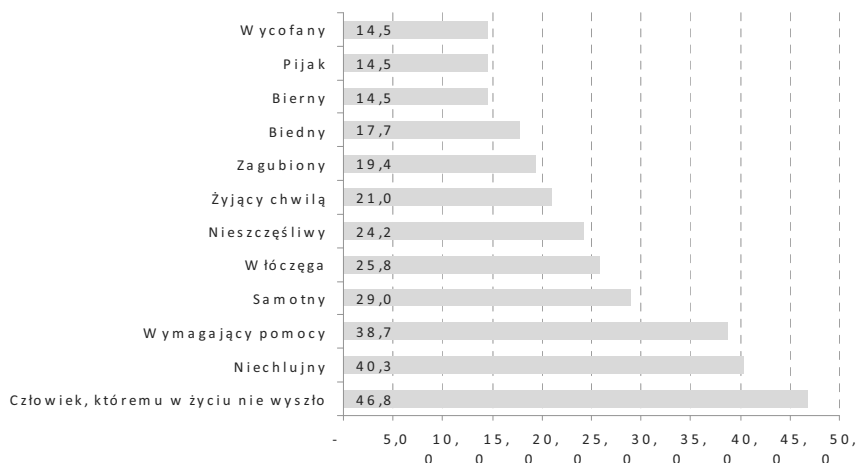
Rys. 5. Najczęściej wskazywane cechy bezdomnego, N=118 (studenci).

dla osób nią dotkniętych (Stankiewicz 2002). Z drugiej jednak strony badania potwierdzają, iż w społeczeństwie istnieją mocno ugruntowane raczej negatywne stereotypy na temat bezdomnych. W opiniach o bezdomnych podkreśla się na ogół ich negatywne cechy: bierność życiową, nieuczciwość i zachowania z pogranicza patologii (Oliwa-Ciesielska 2003). Ten dość łagodny, oszczędzający wizerunek dziwi tym bardziej, gdy weźmiemy pod uwagę, że przyczyną bezdomności jest bardzo często alkoholizm. Innymi słowy, większość bezdomnych to alkoholicy, którzy stracili dach nad głową.

Konfiguracja cech przypisywanych tej grupie pozwala przypuszczać, że są to osoby postrzegane przez badanych jako te, które znalazły się w trudnej sytuacji w sposób niezawiniony i tym samym na tle alkoholików czy narkomanów zasługują w dużo większym stopniu na współczucie i wsparcie.

4. Obraz osoby chorej psychicznie

Chory psychicznie nie należy do sfery codziennych doświadczeń Polaków. Z badań wynika, że zaledwie co trzeci Polak zna taką osobę osobiście (Wciórka, Wciórka 2000). Wprawdzie w pomocy społecznej nie prowadzi się statystyk pozwalających dokładnie oszacować liczbę świadczeniobiorców zmagających się z chorobami psychicznymi (włączani są do grupy „przewlekłe chorych” lub „niepełnosprawnych”), ale można przyjąć, że stanowią jedną z mniej licznych kategorii. Dla sporej grupy badanych (szczególnie studentów) obraz chorego psychicznie opierać się będzie zatem raczej na wyobrażeniach niż realnym doświadczeniu.

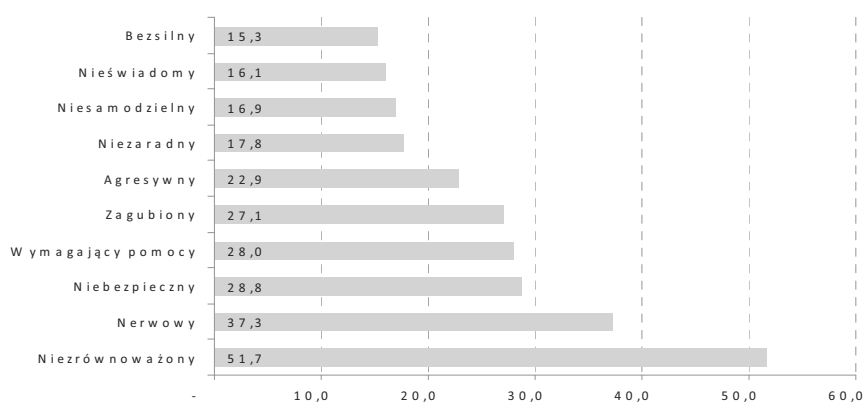


Rys. 6. Najczęściej wskazywane cechy bezdomnego, N=62 (pracownicy socjalni).

Analiza wyborów typowych cech osoby chorej psychicznie ujawniła bardzo zbliżony obraz w obu grupach badanych. Najczęściej wskazywane, zarówno przez pracowników socjalnych, jak i studentów cechy „niezrównoważenie” i „nerwowość” podkreślają chorobę i brak równowagi psychicznej (rys. 7, rys. 8). Dla studentów chory psychicznie jest w równym stopniu „niebezpieczny”, co „wymagający pomocy”. Pracownicy socjalni dodatkowo postrzegają chorych jako osoby „zagubione” i „nieufne” i właśnie tę grupę klientów najczęściej kwalifikują do „wymagających pomocy”. Charakterystyczne dla obu grup badanych jest jednak to, że pomimo deklarowanej potrzeby niesienia pomocy chorym psychicznie raczej nie dostrzegają szansy na konstruktywne zmiany w ich sytuacji. Do takiego wniosku skłania śladowy odsetek osób wybierających przymiotnik „mający jeszcze szansę”.

Zastanawiać może także oszczędne – w porównaniu z bezdomnym – stosowanie przymiotników podkreślających zrozumienie i współczucie. W kontekście powyższych uwag chory psychicznie na tle pozostałych klientów jawi się raczej jako osoba zagrażająca, której pomoc może wiązać się głównie z potrzebą izolacji, skoro szanse poprawy są znikome, a chorego cechuje przede wszystkim gwałtowność zachowań.

Ten jednorodny i dość stereotypowy obraz chorego psychicznie, wskazujący na niechętny i raczej dystansujący stosunek może niepokoić. Dystansowanie się jest jednym z najbardziej niekorzystnych przejawów społecznej reakcji na chorych psychicznie. Uruchamia bowiem szereg procesów, które marginalizują pozycję chorego, osłabiają i opóźniają możliwości udzielenia



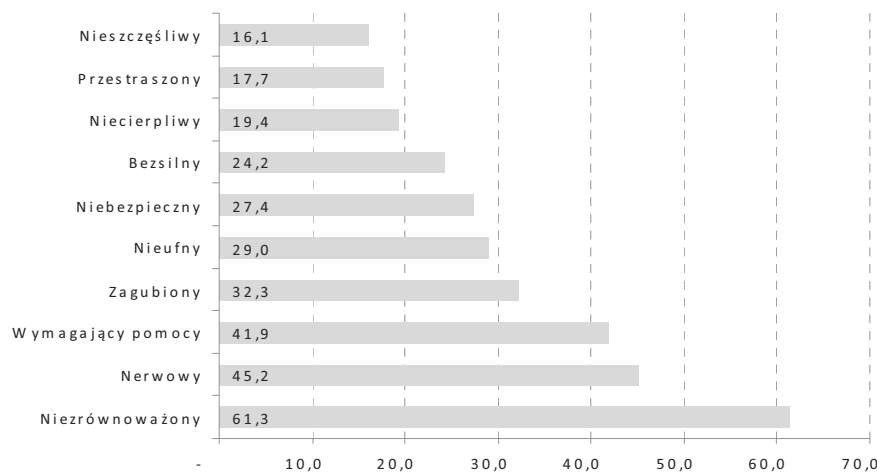
Rys. 7. Najczęściej wskazywane cechy chorego psychicznie, N=118 (studenci).

mu skutecznej pomocy. Jest to tym bardziej niebezpieczne, że osoby chore same przejawiają skłonność do wycofania się (Wciórka, Wciórka 2000).

Wnioski

Analiza obrazu wybranych kategorii klientów pomocy społecznej skłania do następujących wniosków:

1. Liczebna przewaga i różnorodność cech pejoratywnych, silnie stygmatyzujących wskazuje na znaczny dystans i niezrozumienie tych problemów. Przy czym najbardziej niekorzystnie rysuje się obraz osoby uzależnionej od alkoholu lub narkotyków, a najbardziej neutralnie przedstawia się obraz bezdomnego. Jednak w opisie wszystkich kategorii klientów badani konsekwentnie pomijali przymiotniki z grupy cech pozytywnych, takich jak np. „wrażliwy”, „zaradny”, „dumny” czy „uprzejmy”.
2. Podkreślenia wymaga także małe zróżnicowanie w wizerunku badanych klientów w grupie studentów i pracowników socjalnych. Pracownicy socjalni nieco częściej niż studenci uznawali poszczególne kategorie klientów za osoby „wymagające pomocy”, co mogłoby wskazywać na bardziej profesjonalną, dojrzałą postawę. Jednak w przypadku alkoholika to właśnie praktycy okazali się bardziej radykalni i krytyczni w ocenach.



Rys. 8. Najczęściej wskazywane cechy chorego psychicznie, N=62 (pracownicy socjalni).

- Podstawowy wniosek, jaki nasuwa się po analizie porównawczej wyników badań z roku 1997 i 2011 dotyczy zaskakującego przesunięcia w kierunku większej stygmatyzacji i niechęci wobec klientów z problemem uzależnienia. Przed laty pracownicy socjalni zdecydowanie częściej podkreślali potrzebę niesienia pomocy i dostrzegali szansę konstruktywnej zmiany zarówno w przypadku alkoholików, jak i narkomanów. Tak dużą różnicę ocen może częściowo tłumaczyć fakt, iż badani w 1997 r. pracownicy socjalni byli jednocześnie studentami dysponującymi świeżo przyswojoną wiedzą z zakresu problematyki uzależnień. Nie zmienił się jedynie obraz osoby bezdomnej.

Powyższe wnioski muszą skłaniać do refleksji nad edukacją do pracy socjalnej. Podstawowe pytanie brzmi: Jak pomóc przyszłym pracownikom socjalnym przełamać ten niekorzystny, oparty na deficytach obraz osób, którym mają w przyszłości pomagać?

Przypomnijmy, że współczesna praca socjalna odwołująca się do koncepcji empowerment mocniej niż kiedykolwiek kładzie nacisk na zasoby, talenty, możliwości osób wspomaganych. Większość klientów pomocy społecznej nie cieszy się uznaniem społecznym w swoim najbliższym otoczeniu, czasem z konkretnych przyczyn, a czasem w wyniku uprzedzeń i stereotypów. Pracownik socjalny ma być tym, który pierwszy dostrzeże w osobie uzależnionej, bezdomnej czy chorej psychicznie ukryty potencjał i zapoczątk-

kuje proces odbudowy poczucia własnej wartości i godności. Do codziennej praktyki powinno należeć rozbudzanie optymizmu klienta, uświadomienie mu własnych umiejętności, dodawanie pewności w działaniu, wzmacnianie poprzez poszerzanie perspektyw i możliwości rozwiązań (Krasiejko 2010). Tymczasem dla badanych klient sam w sobie postrzegany jest jako problem, a nie „osoba z problemem”. Negatywny wizerunek klienta pomocy społecznej uzyskany w badaniach raczej nie będzie skłaniał do tak rozumianej pomocy. Relacja pomocowa – zgodnie z założeniami teorii atrybucji – kształtuje się w zależności od naszej wiedzy na temat partnera relacji oraz świadomości, jak jesteśmy przez niego odbierani. Jeżeli klient będzie postrzegał pracownika socjalnego jako osobę zdystansowaną, niechętną lub nawet wrogo nastawioną, podjęcie działania ukierunkowane na rywalizację lub obronę siebie przed skutkami jego agresywnych zachowań (Szczepkowski 2003).

Wydaje się, że jednym z podstawowych celów kształcenia musi stać się rozwijanie umiejętności odnajdywania tego, co w systemie klienta działa, co pozytywne i co indywidualne oraz podkreślanie, że klienta cechują nie tylko deficyty i zaburzenia, ale także talenty i siły, które pomagają trwać pomimo trudnych sytuacji. Zmiana perspektywy, koncentracja na mocnych stronach, chroni pracownika socjalnego przed osądzaniem czy obwinianiem klientów za ich niedoskonałości, a kieruje ku siłom, które pozwalają odzyskać poczucie własnej godności. Nie chodzi jednak o całkowite pomijanie problemów, ale raczej o nadanie im odmiennej funkcji i roli w procesie pomagania. Jak zauważa Dennis Saleebey: „problemy mają jednak swoją rolę do odegrania. Podobnie jak aktorzy wypowiadający kilka zdań są istotni w większym przedstawieniu, problemy tworzą niewygodne emocje, takie jak ból, gniew, wstyd, zmieszanie. Emocje te koncentrują naszą uwagę. Są to oznaki, że sytuacja wymaga zmiany” (Collins, Jordan, Coleman 2008).

Literatura

- ADAMIEC M. (1996), Pomaganie – problemy i uwagi, [w:] Psychologia pomocy, red. K. Popiołek, Katowice.
- BELMONT. A. GOLCZYŃSKA-GRONDAS (2002), Postawy przedstawicieli służb społecznych. Szanse i ograniczenia w działaniach przeciw biedzie, [w:] Przeciw biedzie, red. E. Tarkowska, Warszawa.
- COLLINS D., JORDAN C., COLEMAN C. (2008), An Introduction To Family Work.

-
- DE ROBERTIS C.(1996), *Metodyka działania w pracy socjalnej*, Warszawa.
- KRASIEJKO I.(2010), *Metodyka działania asystenta rodziny*, Katowice.
- LIPOWICZ E., RYBCZYŃSKA D. (1997), *Obraz „trudnego klienta” w percepcji studentów zaocznych pedagogiki w zakresie pracy socjalnej (komunikat z badań)*, [w:] *Problemy społeczne w okresie zmian systemowych w Polsce*, red. M. Malikowski, Rzeszów.
- OLIWA-CIESIELSKA M. (2003), *Marginalizacja osób bezdomnych i możliwości ich społecznego uczestnictwa*, [w:] *Pomoc społeczna. Praca socjalna*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz.
- STANKIEWICZ L. (2002), *Zrozumieć bezdomność*, Olsztyn.
- SZCZEPKOWSKI J. (2003), *Wybrane osobowościowe aspekty funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych*, [w:] *Pomoc społeczna. Praca socjalna*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz.
- WCIÓRKA B., WCIÓRKA J. (2000), *Choroby psychiczne – społeczny stereotyp i dystans. Raport z badań z grudnia 1999*, Serwis informacyjny CBOS.

**Elżbieta Lipowicz
Aleksandra Łuczak**

**CLIENTS OF SOCIAL ASSISTANCE SERVICES PERCEIVED BY
STUDENTS AND SOCIAL WORKERS - RESEARCH RESULTS**

Abstract

The aim of this article is to present the results of the research on the image of social assistance services clients perceived by students and social workers. A realistic, free of bias image of a supported person seems to be an essential condition that must be met by anyone who wants to help other people. Clients of social assistance services usually come from communities exposed in a particular way to discrimination and negative schematization of their image. The research focused on four groups of so called 'difficult clients', i.e. alcoholics, drug addicts, homeless and mentally ill people. The respondents (social workers and students) could choose five adjectives describing the profile of each category of clients. A common feature of personal profiles of clients of social assistance services appears to be the dominance of highly stigmatizing pejorative qualities and small variation of the image in the group of social workers and students. The image of an alcoholic or a drug addict seems to be the most negative while the most neutral one is the image of a homeless person.

Edward Hajduk*

NIESPÓJNOŚĆ POSTULOWANA – PROFILAKTYKA I INTERWENCJA

Socjologia polska ma znaczne osiągnięcia w badaniu wiedzy Polaków o zmianach politycznych, o zróżnicowaniu społeczeństwa polskiego na skali dochodów, prestiżu zawodów, o edukacyjnych aspiracjach młodzieży, o migracjach Polaków, o zagrożeniach przez alkoholizm, narkomanię, bezrobocie, bezdomność, o uczestnictwie w kulturze symbolicznej, o preferencjach politycznych realizowanych za pośrednictwem partii politycznych.

Badania socjologiczne lokalizują rejestrowane zmiany w regionach. Te lokalizacje wyróżniane są w wypowiedziach polityków, którzy dostrzegają korelację preferencji wyborczych mieszkańców regionów i wzmacniają owe różnice w preferencjach. Są one obecne w mediach, w wypowiedziach publicystów, komentatorów politycznych, sportowych lub komentatorów wydarzeń kulturalnych.

Region ma władze samorządowe, obramowane w swoich decyzjach przez podział administracyjny Polski. Jest kolej regionalna, media regionalne, prasa, radio, telewizja, są specjalne strefy ekonomiczne wspomagające rozwój przemysłu w regionie.

Są stowarzyszenia prezydentów miasta i burmistrzów miast regionu, stanowiące rodzaj opozycji w stosunku do władz urzędu marszałkowskiego.

Region jest strukturą wyróżnioną przez centra jego miast, budowę infrastruktury komunikacyjnej, uwarunkowania jego rozwoju, stopień zróżnicowania wewnętrznego: ekonomicznego, społecznego, sportu, kultury symbolicznej, szlaki turystyczne, usytuowanie centralne albo peryferyjne w geograficznej przestrzeni Polski.

Unia Europejska wspiera rozwój regionów uznanych za cywilizacyjnie zapóźnione, szczególnie o ubogiej infrastrukturze komunikacyjnej. Rozwój regionów jest przedmiotem badań ekonomicznych, geografów, demografów i politologów (Gąsior-Niemiec 2006).

Instytucja samorządowa – Urząd Marszałkowski, podejmuje decyzje o skutkach ważnych dla regionu. Wspomaga budowę infrastruktury, rozwój komunikacji kolejowej, drogowej, tworzenie specjalnych stref ekonomicznych,

***Edward Hajduk** – profesor zw. dr hab., Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Żarach.

wspomaga działalność instytucji kultury, sportu, pomocy społecznej, turystyki.

Eksponowanie różnic między regionami Europy przez Unię Europejską i postulowanie redukcji owych różnic ma rezonans w badaniach socjologicznych w Polsce. Natomiast problemy regionalizmu nie są preferowanymi w takich badaniach. Pośrednim potwierdzeniem naszej konkluzji jest hasło „Regionalizm” Bogdana Jałowickiego (*Encyklopedia Socjologii*, T. 3, 2000). Nieznane są mi poszukiwania lub faktyczne wykorzystania wiedzy socjologicznej o regionach przez władze samorządowe przed projektowaniem zmian w regionie. Socjologowie polscy nie mają chyba atrakcyjnej oferty dla samorządów regionu w postaci sprawdzonej wiedzy o regionach, a przydatnej dla tworzenia projektów ich rozwoju.

Procesy ekonomiczne, społeczne, demograficzne, zachodzące w regionie przynoszą konsekwencje określające przebieg procesu socjalizacji dzieci i młodzieży i limitujące efektywność wychowania instytucjonalnego tych kategorii demograficznych.

Władze samorządowe regionu ingerują w ten proces, podejmując różne przedsięwzięcia jednorazowe lub powtarzalne, służące wzmocnieniu intelektualnej, emocjonalnej i symbolicznej więzi mieszkańców regionu z jego historią oraz służące akceptacji przez nich programu rozwoju regionu.

Socjologowie, pedagogowie badają zmiany zachodzące w społecznościach lokalnych. Socjologowie opisując te zmiany wyjaśniają ich genezę, następstwa, pedagogowie rozpoznają warunki modyfikujące lub zakłócające proces wychowania generowany przez rodzinę i szkołę, główne podmioty tego procesu w społeczności lokalnej. Niekiedy układem odniesienia porównawczego w badaniu zmian w społecznościach lokalnych jest socjologiczny opis już historyczny, dokonany w okresie intensywnej industrializacji i urbanizacji Polski.

Zmiany w społecznościach lokalnych wywoływały te dwa procesy, uruchamiane przez decyzje władz centralnych. Wiedza o nich, o ich następstwach była poznawczą przesłanką tworzenia koncepcji typologii środowisk wychowawczych (Winclawski 1976).

Można przyjąć odniesienie takie własne, że praca Włodzimierza Winclawskiego *Typowe środowiska wychowawcze we współczesnej Polsce* jest wieloaspektowym opisem zróżnicowania tych środowisk. Proces industrializacji i urbanizacji stwarzały warunki do unifikacji kultury miejskiej, osłabiania jej więzi z historią narodu i wywoływałyby ekspansję w środowisko wiejskie kultury miejskiej nasyconej nową ideologią.

Był to proces unifikacji kultury społeczeństwa polskiego. W społecznościach wiejskich powstały szkoły w następstwie realizacji programu „1000 szkół na 1000-lecie”, domy kultury, biblioteki, kina, kluby, LZS. Zmieniała się architektura wsi. Następowo też zróżnicowanie środowisk wychowawczych, wywołane przez lokalizowanie zakładów produkcyjnych w małych miastach, które wspomagały instytucje edukacji, kultury i sportu. Społeczności wiejskie także ulegały zróżnicowaniu: podmiejskie były sypialnią zatrudnionych w mieście, innych środowisk wychowawczych funkcje modyfikował PGR lub spółdzielnia produkcyjna. Wieś stawała się społecznością wielozawodową.

Rozbudowa instytucji edukacji, kultury, sportu w społecznościach wiejskich wywołała następstwa różnorakie w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży. Ulegała redukcji siła kontroli opinii społecznej nad zachowaniami publicznymi młodzieży. Ulegały osłabieniu więzi sąsiedzkie w społecznościach wiejskich. Zróżnicowaniu podlegały wzory przebiegu życia, realizowane poza społecznością wsi przy wsparciu instytucji edukacji, kultury, sportu, organizacji młodzieżowych.

Utraciła monopol rodzina, wspomagana przez instytucje wyznaniowe w wychowaniu własnego potomstwa. Osłabieniu uległo też powiązanie przebiegu życia młodego pokolenia wsi z historią, a niektóre wsie zyskały status miasta.

Odnotować trzeba jednak negatywne konsekwencje, np. alkoholizm, narkomania, lekceważenie pracy, brakoróbstwo, niewrażliwość na różne problemy społeczne środowiska lokalnego, co jest pochodną możliwości realizacji aspiracji zawodowych przez młodzież poza społecznością stałego zamieszkania. W. Winclawski, tworząc typy środowisk wychowawczych mógł odwołać się do koncepcji środowisk wychowawczych i metodologii badań takich środowisk wypracowanych i wykorzystanych przez polskich socjologów: Floriana Znanięckiego, Józefa Chałasińskiego, Stanisława Kowalskiego. Koncepcja środowisk wychowawczych została wykorzystana w opisie jednego typu środowiska wychowawczego – małego miasta przez B. Smolińską-Theiss (1993).

Czy koncepcje środowiska wychowawczego mogą być przydatne w opisie zmian jakie dokonują się w Polsce lokalnej zachodzą po 1989 r.?

Hasło „Lokalność” opracowane przez Mariana Malikowskiego (1999) zawiera skromny zasób wiedzy o tym typie społeczności – społeczności lokalnej, w którym zaszły wyraźne zmiany: instytucjonalne, demograficzne, kulturalne, obyczajowe, generujące proces socjalizacji młodzieży.

Po 1989 r. w społecznościach lokalnych Polski zostały uruchomione inne procesy ekonomiczne i społeczne niż te, które opisał W. Winclawski. W małych miastach likwidowano zakłady produkcyjne, znikająca też infrastruktura instytucji finansowanych przez zakład lub samorząd miasta: żłobki, przedszkola, szkoły, domy kultury, kluby sportowe, ośrodki wczasowe prowadzone przez zakłady pracy, a następnie szkoły prowadzone przez samorządy uległy ograniczeniu zorganizowane formy wypoczynku dzieci na koloniach, obozach harcerskich.

Negatywnych konsekwencji zmian doświadczyła polska wieś. Znikały z tych społeczności kina, domy kultury, kluby, biblioteki, teatry amatorskie, zespoły pieśni i tańca. Wieś polska podlegała procesowi unifikacji przez dezinstytucjonalizację, co okresowo wyraźnie powiększało dystans kulturalny między wsią i miastem, w którym zaobserwowano zmianę instytucjonalnego wyposażenia, w tym prywatyzacja księgarni, klubów, teatrów, kin. W zagospodarowaniu czasu wolnego młodzieży zyskują centra handlowe i dyskoteka. Ta instytucja osadziła się w społecznościach wiejskich, przynosząc także negatywne konsekwencje jak HIV/AIDS, narkotyki, alkohol i prostytutka. Ekspansja telewizji do środowiska wiejskiego osłabiała potrzebę społecznego działania mieszkańców podporządkowanego zaspakajaniu potrzeb kontaktu z dziełami kultury wyższego poziomu.

Natomiast procesowi temu przeciwdziało powstawanie grup twórczych, nawiązujących do tradycji o charakterze etnicznym, eksponujących identyczność rodowodu członków grup, podobieństwa przebiegu ich życia, podobieństwo losu, sprzyjające akceptacji tych samych wartości (Pyszczyk 2006).

Czy można dokonać typologii środowisk wychowawczych we współczesnej Polsce, początku XXI w.? Czy socjologowie opisali procesy społeczne, ekonomiczne, kulturalne dokonujące się po 1989 r. na wsi polskiej, w małych miastach, w średnich miastach? Czy został zahamowany proces industrializacji Polski i proces urbanizacji albo uległy zmianie uwarunkowaniu takich procesów? Czy proces znikania społeczności wiejskich zostanie zahamowany, a wiele wsi przestanie być społecznością producentów, stanie się natomiast społecznością mieszkańców-hotelarzy, zaspokajających potrzeby turystów. Czy wieś zachowa własną kulturę symboliczną czy też proces unifikacji zredukuje odrębność takiej kultury i wzmocni znaczenie osobotwórcze kultury masowej? Czy wieś poddana procesowi cywilizacji (budowa infrastruktury cywilizacyjnej) i globalizacji w kulturze symbolicznej ograniczy migrację młodzieży wiejskiej do miasta lub za granicę? Odnotować można opuszczenie wsi do miasta przez młodych jej mieszkańców, którzy szansy zatrudnienia lub samozatrudnienia na wsi nie dostają.

Wielkie miasta przyciągają młodzież z małych miast i wsi przez oferty centrów handlowych, obiektów sportowych, instytucji kultury, dyskoteki. Są to oferty dla konsumentów, a nie twórców. Posiadanie samochodu lub motocykla ułatwia młodzieży wiejskiej korzystania z ofert instytucji dużego miasta. Wielkie miasto nie oferuje pracy młodym mieszkańcom wsi, a udział w widowiskach sportowych, kulturalnych.

W centrach handlowych są kina, salony prasy, wystawy grafiki lub malarstwa, fotografii, co umożliwia młodzieży z małych miast i wsi zaspokajanie potrzeb społecznych, kulturalnych lub emocjonalnych. Jednocześnie ogranicza potrzebę tworzenia takich instytucji w społeczności małego miasta lub wsi. Znaczący procent młodzieży małych miast i wsi nie korzysta z ofert instytucji wielkiego miasta. Jaką przejawia aktywność w czasie wolnym? Korzysta z internetu, z telewizji, spotyka się bez określonego celu; chłopcy grają w piłkę nożną lub koszykówkę, bawią się w różne zabawy, nie wymagające intensywnej aktywności motorycznej lub intelektualnej (Burdyka 2011).

Socjologia społeczności lokalnych zgromadziła znaczne zasoby wiedzy o tych społecznościach, o przemianach ekonomicznych, kulturalnych, społecznych, obyczajowych, praktycznych, demograficznych (Kurczewska 2004, 2006). Ze społeczności wiejskich zniknęły PGR-y, ale zachowały się podziały, które do społeczności wprowadziło ich utworzenie. Zniknęły spółdzielnie produkcyjne, POM-y. Powstały wielkie gospodarstwa indywidualne, hodowlane fermy. W ocenie mieszkańców wsi pracowitość człowieka jest zastępowana przez opłacalność, zysk z produkcji (Buchowski 2006). Znikają zawody wykonywane przez niewielu mieszkańców: zawód kowala, kołodzieja, stolarza, murarza, zduna, hafciarki, koronkarki, tkaczki, młynarza, krawca. Pojawia się zawód sprzedawcy sklepowego, fryzjerki, pracownika socjalnego.

W społecznościach wiejskich osłabły więzi sąsiedzkie, oparte na bliskości przestrzennej, a także na współpracy w wykonywaniu prac polowych, budowania domów lub budynków gospodarczych. Uległa redukcji pomoc sąsiedzka jako fundament ładu aksjologicznego. Z tego także powodu następuje rozwój pomocy instytucjonalnej (Allan 1999).

Straciły funkcje wzorcotwórcze autorytety lokalne, potwierdzające swoją pozycję przez bogate doświadczenia życiowe i wiedzę potrzebną do rozwiązywania problemów społeczności wiejskiej.

Spółeczność wiejska staje się społecznością hodowców i plantatorów lub mieszkańców bez zawodu. Te przemiany dostrzega PSL i prawdopodobnie interesy tych kategorii mieszkańców reprezentuje.

Zachowanie kultury symbolicznej wsi, wychowanie młodego pokolenia wsi, sukcesu twórców kultury symbolicznej z tych społeczności, podobnie

działalność LZS pozostają postulatami w programie PSL. Znajdują się też w hasłach przedwyborczych tej partii.

Odnosić trzeba zjawisko likwidacji szkół wiejskich, motywowane niżej demograficznym. Sprawia ona, że wiele wsi traci jedyną instytucję, ośrodek skupienia mieszkańców, reprezentanta kultury narodowej (Burdyka 2011). W niektórych społecznościach wiejskich powstają „Orliki” wspomagające aktywność fizyczną chłopców. Nauczyciela w zastępstwie trener. Liderzy lokalni tworzą historię takich społeczności, raczej unifikują, a nie różnicują socjalizacyjną przestrzeń młodego pokolenia. Ta ich funkcja w socjalizacji jest przedmiotem analizy socjologów (Bajor 2006).

Niektóre społeczności wiejskie mają warunki do rozwoju agroturystyki. Przyciągają one amatorów wędkowania, zbieraczy runa leśnego, spływów kajakowych, dostrzegających piękno kwiatów, lasów, ptaków. Te społeczności tworzą nowy wzór sukcesu ekonomicznego rodziny wiejskiej o ograniczonym zakresie oddziaływania na realizację aspiracji zawodowych przez młodzież wsi.

Małe miasta uzupełniły infrastrukturę cywilizacyjną po 1989 r. Niektóre pozbawione przemysłu, dawniej utrzymującego jego mieszkańców, instytucje kultury, sportu, edukacji, utraciły perspektywy zachowania status quo. Stały się społecznościami bezrobotnych, utrzymujących się ze świadczeń społecznych, z taką perspektywą dla młodzieży. Upadły instytucje utrzymywane przez zakład, a wspomagające aktywność dzieci lub młodzieży w okresie roku szkolnego i w czasie wakacji. Jedną z konsekwencji wymuszonej bierności wymienionych kategorii mieszkańców małego miasta są destrukcyjne zachowania: kradzieże, niszczenie budynków, narkomania, alkoholizm lub migracja za granicę. Degradacji takiej nie ulegały małe miasta atrakcyjne turystycznie lub te, które znalazły się w obrębie oddziaływania inwestycji lokowanych w specjalnej strefie ekonomicznej, np. Nowa Sól w woj. lubuskim. Nawet one nie stwarzały atrakcyjnej oferty do zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży.

Usytuowanie małego miasta w obszarze specjalnej strefy ekonomicznej umożliwia ograniczenie bezrobocia jego mieszkańców, zachęca ich do inwestowania w nieruchomości, w edukację dzieci. Władzom miasta dostarcza środków finansowych lokowanych w renowację budynków, w działalność instytucji kultury, sportu, turystyki, ograniczenie zadłużenia, jeśli dla rozwoju miasta władze jego ubiegają się o środki z Unii Europejskiej.

Realny kształt małego miasta tworzą technokraci zarządzający instytucjami odpowiedzialnymi za jego infrastrukturę (Gawin 2006, s. 310-315), a miasta „wyobrażeniowe”, kulturę symboliczną ich tworzą społecznicy w wersji judymowskiej lub społecznicy, strażnicy pamięci historycznej pielęgnującej

gnający kulturę symboliczną, np. pomniki, tablice pamiątkowe, organizujący uroczystości w rocznice ważne dla miasta albo dla większych społeczności terytorialnych (tamże, s. 315-320).

Role społecznych liderów podobne do opisanych przez Dariusza Gawina ukazane są w pracy Andrzeja Radzewicza-Winnickiego (2008, s. 533-534). O przyszłości społeczności małego miasta decydować będą technokracji zarządzający ich instytucjami ekonomicznymi, edukacyjnymi, usługowymi.

Czy z wiedzy socjologów o społecznościach lokalnych wyprowadzimy wniosek o różnicowaniu się środowisk wychowawczych we współczesnej Polsce? I czy wiedza o środowiskach wychowawczych przydatna będzie do tworzenia programów pracy z dziećmi i młodzieżą – kategoriami niestwarzającymi problemów wychowawczych i z młodymi mieszkańcami, którym grozi wykluczenie z kultury wyższego poziomu, niepodejmowanie aktywności twórczej, produktywnej, prorozwojowej.

Czy wiedza o środowiskach wychowawczych z nauk społecznych jest przydatna do tworzenia programów, rozwiązywania problemów bezrobocia, uzależnienia od alkoholu, narkotyków, bezdomnych? Po pierwsze, są to problemy inne niż wymienione wyżej; po drugie, rozwiązywanie problemów społecznych dorosłych mieszkańców społeczności lokalnych może ułatwić rozwiązywanie problemów młodych mieszkańców tych społeczności, ale nie jest radzeniem sobie ze skutecznym rozwiązywaniem problemów osobliwych dla tych kategorii demograficznych. Wiedza przez nas uzyskana skłania do udzielania odpowiedzi przeczącej na te pytania.

Realizacja projektów ma sprzyjać opanowaniu wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, a służyć rozwojowi intelektualnemu, społecznemu, motorycznemu adresatów propozycji zawartych w projektach. Wspierać to może uprawianie turystyki, sportu, aktywność kulturalna, rytmika, taniec, aerobik, twórczość plastyczna, teatralna. Współdziałanie młodych mieszkańców społeczności lokalnej w organizowaniu grupowych form ich aktywności może być działalnością profilaktyczną, zapobiegającą uzależnieniu od internetu, alkoholu, narkotyków i od konieczności zaspakajania potrzeb przy pomocy instytucji pomocy społecznej. Praca z dziećmi i młodzieżą jest działalnością profilaktyczną o trudnych do oszacowania skutkach pozytywnych, jakimi są osobowościowe bariery chroniące przed przejmowaniem destruktywnych wzorów zachowań, występujących w społeczności lokalnej lub przejmowanych z mass mediów.

Wiedza z nauk społecznych przydatna do działań interwencyjnych, a takie są wymagane w odniesieniu do bezrobotnych, uzależnionych od alkoholu,

narkotyków, ubogich, bezdomnych jest innym rodzajem wiedzy niż wiedza wykorzystywana w działalności profilaktycznej prowadzonej z dziećmi i młodzieżą w społeczności lokalnej.

Interwencja (interweniowanie) instytucji w sytuacje trudne, beznadziejne, w takim znaczeniu, że doświadczających tych sytuacji sami nie dokonają ich zmiany jest przypisana dokładnie zdefiniowanym podmiotom instytucjonalnym (Hajduk, Hajduk 2008, s. 77-79). Samorząd terytorialny jest ustawowo zobowiązany do takiej działalności lub do wspomagania działalności organizacji pożytku publicznego.

Znacznie trudniej zidentyfikować podmioty instytucjonalne lub personalne, poza nauczycielami i rodzicami, które mają nie tylko moralny obowiązek, a realny obowiązek prawny do prowadzenia działalności profilaktycznej z dziećmi i młodzieżą w czasie wolnym. Kto ma obowiązek ponoszenia kosztów prowadzenia takiej działalności: rodzice, szkoła, samorząd terytorialny, harcerstwo, organizacja turystyczna, sportowe organizacje pożytku publicznego?

Skrótko opisane dwa rodzaje problemów: wspomagających działań profilaktycznych i interwencyjnych skłania nas do złożenia sugestii, aby pedagogika społeczna wspomagała podmioty osobowe i instytucjonalne podejmujące działalność profilaktyczną w społecznościach lokalnych, której skuteczności trudno wymierzyć, ale wiemy, że jest skorelowana z umiejętnościami tych podmiotów. I są to umiejętności inne niż potrzebne prowadzącym działalność interwencyjną pracowników instytucji pomocy społecznej. Socjologiczna wiedza o społecznościach lokalnych jest przydatna obu kategoriom podmiotów prowadzących działalność profilaktyczną i interwencyjną. Prowadzący działalność profilaktyczną wyznaczać będą granice środowiska wychowawczego w rozumieniu aksjologicznym, a nie geograficznym lub socjologicznym.

Tworzona jest ona przez współdziałanie różnych podmiotów oddziaływujących na te same kategorie demograficzne i społeczne z zamysłem dokonywania zmian w osobowości ich członków. Zgoła odrębnym problemem jest zgodność owego oddziaływania, np. czy wszystkie podmioty procesu socjalizacji kształtują poczucie sprawstwa i ukazują potencjalne sposoby pozytywnego udziału jednych ludzi w życiu innych. A sposobów jest wiele (Hajduk 2005). Procesy ekonomiczne, społeczne, obyczajowe, ograniczające skuteczność działania socjalizacyjne podmiotów uznać można za wskaźnik zawężania zakresu środowiska wychowawczego dowolnej społeczności lokalnej w stosunku do zakresu wyznaczonego przez władze administracyjne.

Wiedza pedagogiki społecznej, socjologii społeczności lokalnej potrzebna jest do kształcenia liderów technokratycznych zarządzających instytucja-

mi zabezpieczającymi cywilizacyjny komfort mieszkańców takich społeczności. Jednak edukacja liderów przygotowywanych do organizowania grupowej aktywności dzieci i młodzieży w czasie wolnym jest priorytetem. Bardziej twórcy będą liderami, którzy nie ograniczają własnej roli do realizacji programu zawartego w projekcie, wszak jeden program może zupełnie nie gwarantować skutecznej profilaktyki lub skutecznego interweniowania. Umiejętność tworzenia projektów jest potrzebna liderom, natomiast profilaktyka jest skuteczna, gdy stosowana jest przez długie okresy, a interweniowanie długotrwałe może być nieskuteczne.

Lider, organizator działalności dzieci i młodzieży w społeczności lokalnej może osiągnąć sukces, gdy w swojej działalności limitowany będzie dyrektywami praktycznymi bez zbędnej ingerencji władz administracyjnych. Ułatwi mu osiągnięcie sukcesu współdziałanie z innymi liderami, którzy opanowali umiejętności inne niż on posiada. Do opanowania umiejętności instruktora tańca, reżysera, trenera sportowego przygotowują inne instytucje edukacyjne niż te, w których uczą się przyszli pracownicy instytucji pomocy społecznej (Zadłużny 2012). Wiedza pedagogiczna i socjologiczna o społecznościach lokalnych prawdopodobnie nie jest programowo upowszechniana przez uczelnie muzyczne lub sztuk teatralnych(tamże).

Odnotujemy pozytywny udział instytucji pomocy społecznej wielkiego miasta w prowadzeniu działalności profilaktycznej, organizowanie zajęć z dziećmi, umożliwiających opanowanie umiejętności wyznaczających czynne uczestnictwo w kulturze symbolicznej i w kulturze fizycznej. Efektywność takiej działalności będzie można ocenić po zakończeniu realizacji projektu, czyli po 2015 r. (Piatycz 2011).

Gdyby przy wykorzystaniu wiedzy socjologicznej i pedagogicznej można było wyodrębnić typy środowisk wychowawczych, to łatwiej dogotować będzie program kształcenia liderów społeczności, lokalnych prowadzących działalność profilaktyczną z dziećmi i młodzieżą tych społeczności, uwzględniając różnice między nimi szczególnie w zakresie wyposażenia instytucjonalnego.

Samorządy społeczności lokalnych obciążone są rozwiązywaniem problemów bezrobocia, bezdomności, uzależnienia od alkoholu, narkotyków, problemów dokuczliwych także dla innych mieszkańców społeczności.

Te problemy są „widoczne”, są to zjawiska negatywne, łatwiej ustalić ich uwarunkowania (Lewicka 1993). Łatwiej też osiągnąć zgodę mieszkańców, że są to zjawiska negatywne. Łatwiej też uzyskać zgodę tych mieszkańców na pokrywanie kosztów związanych z ich ograniczaniem niż na działania profilaktyczne, podporządkowane zagospodarowywaniu czasu wolnego dzieci i młodzieży. Przy ograniczonych zasobach finansowych pierwszeństwo będą

miały wydatki na działalność interwencyjną. Organizacje pożytku publicznego też wyrażają potrzebę interweniowania w negatywne sytuacje społeczne, ubiegając się o udział w odpisach obywateli od podatku czy tworząc projekty służące rozwiązywaniu problemów społecznych mieszkańców społeczności lokalnych.

Problemów generowanych przez potrzeby dzieci i młodzieży – mieszkańców społeczności lokalnych nie rozwiążą sami wolontariusze wspomagający organizacje pożytku publicznego, instytucje wspólnot wyznaniowych, co sugerują twórcy projektów opracowanych z myślą o zagospodarowaniu wolnego czasu wyżej wymienionych kategorii.

Władze samorządu terytorialnego społeczności lokalnych mają do rozwiązania dwa problemy, których skuteczne rozwiązywanie jednocześnie wydaje się nam nierealne: ograniczać społeczne zjawiska negatywne i tworzyć warunki do twórczego zagospodarowywania czasu wolnego dzieci i młodzieży przez cały rok kalendarzowy. Nieznane są nam badania empiryczne – socjologiczne lub pedagogiczne – których wyniki kwestionowałyby sformułowane wyżej przypuszczenie. Natomiast można prawdopodobnie wyodrębnić typy środowiska wychowawczego, posiadającego wystarczające warunki instytucjonalne i osobowe do realizacji ww. zadania i typ środowiska skrajnie ubożego pod tym względem. W tej kwestii tę tylko myśl możemy odpowiedzialnie sformułować.

Literatura

- ALLAN G. (1999), Praca socjalna, wspólnota i nieformalne systemy pomocy społecznej, [w:] Socjologia pracy społecznej, red. M. Davies, Katowice.
- BAJOR H. (2006), Lokalni liderzy wobec przeszłości, [w:] Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu, red. J. Kurczewska, Warszawa.
- BUCHOWSKI M. (2006), Dystynkcja przez pracę w społeczności lokalnej, [w:] Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu, red. J. Kurczewska, Warszawa.
- BURDYKA K. (2011), Klub sportowy jako organizator czasu wolnego młodzieży wiejskiej. Szkic z animacji wolontariatu w środowisku marginalizowanym, [w:] Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkiem, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Zielona Góra.
- GAWIN D. (2006), Między ideologią a społecznikiem. Lokalny wymiar polskiej polityki, [w:] Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu, red. J. Kurczewska, Warszawa.

- GAŚSIOR-NIEMIEC A. (2006), Galicja na Podkarpaciu – czyli o lokalnej niefortunnności tradycji, [w:] *Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu*, red. J. Kurczewska, Warszawa.
- HAJDUK B., HAJDUK E. (2008), *O pomocy społecznej i nieskutecznej*, Zielona Góra.
- HAJDUK E. (2005), *Człowiek dobry*, Kraków.
- LEWICKA M. (1993), *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchylenia od racjonalności w myśleniu potocznym*, Warszawa-Olsztyn.
- MALIKOWSKI M. (1999), *Encyklopedia socjologii*, T. 2, Warszawa.
- PIATYCZ E. (2011), *Formy animacji czasu wolnego dzieci i młodzieży w warunkach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, [w:] *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkiem*, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Zielona Góra.
- PYSZCZEK G. (2006), *Środowiska kultywujące tradycje lokalne – społeczne otoczenie i uwarunkowania*, [w:] *Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu*, red. J. Kurczewska, Warszawa.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa.
- ROTTER A. (2005), *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Katowice.
- SMOLIŃSKA-THEISS B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa.
- WINCŁAWSKI W. (1976), *Typowe środowiska wychowawcze we współczesnej Polsce*, Warszawa.
- ZADŁUŻNY M. (2012), *Formalne i pozaformalne obszary zawodowej edukacji tanecznej w Polsce*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów*, red. M. Olejarz, Zielona Góra.

Edward Hajduk

POSTULATED INCONSISTENCY - PREVENTION AND
INTERVENTION

Abstract

The notion of an educational environment relates to the objective institutional and personal conditions of a local community where the socialization process of children and teenagers takes place.

Sociologists of local communities and social pedagogues examine such communities and construct their typologies. Changes in these communities after 1989 make it difficult to obtain the knowledge needed to distinguish the types of educational environments. Authorities of local communities solve two types of social problems which is a very difficult task. One of the problems refers to the limitation of negative phenomena, e.g. unemployment or homelessness. Another one is to create the conditions indispensable to manage free time of children and teenagers.

Alfred Owoc*
Zdzisław Wołk**

ZDROWIE PUBLICZNE JAKO PROBLEM I INSPIRACJA ROZWOJU ZAWODOWEGO NA TLE INNYCH OBSZARÓW PRACY ZAWODOWEJ OKRESU BEZPOŚREDNIO POWOJENNEGO NA ZIEMIACH ZACHODNICH

Tło historyczne i społeczne

Po drugiej wojnie światowej w następstwie porozumień w Jałcie i Poczdamie państwu polskiemu zostało wyznaczone „drastycznie inne miejsce na kontynencie, co wywołało nieuchronność masowych przemieszczeń ludności. Stare terytoria opuszczano, a nowe zasiedlano. Mieszkańcy skrawka Polski, którego przynależność nie uległa zmianie, również wzięli udział w tych wędrówkach, głównie z tego względu, że pragnęli znaleźć terytorium mniej zrujnowane i stwarzające lepsze perspektywy” (Okólski 2004, s. 132).

Sytuacja w zachodniej części Polski bezpośrednio po wojnie była specyficzna. Ziemie te, opuszczane przez Niemców były zasiedlane przez ludność napływową. Byli to wracający z Niemiec polscy pracownicy wywiezieni na przymusowe roboty, osiedleńcy z głębi Polski, osoby skierowane nakazem, wojsko, więźniowie z niemieckich obozów jenieckich oraz najliczniej reprezentowana ludność napływająca ze Wschodu. Szczególnie niski był poziom wykształcenia tych ludzi. Bezpośrednio po wojnie, a nawet jeszcze w latach 60. mieszkańcy wsi na terenach zachodniej Polski w ponad 90% legitymowali się wykształceniem podstawowym lub pełnym jego brakiem (Gliński 1989). To oczywiście rzutowało na podejmowaną pracę zawodową. W miastach, nawet tych, którym powierzono funkcje administracyjne również dokuczliwie odczuwano brak kwalifikowanych kadr. Było to przede wszystkim spowodowane przez wojnę oraz sytuację polityczną, a także prowadzoną w początkowych latach powojennych w Polsce politykę społeczną i gospodarczą (Okólski 2004, s. 134). Po zakończeniu działań wojennych miał też miejsce znaczny odpływ z kraju osób o wyższych kwalifikacjach. W tej sytuacji szczególnie ważne było kompensowanie braków edukacyjnych w różny możliwy sposób, najczęściej poprzez różnego typu formy kursowe,

***Alfred Owoc** – dr hab., Polskie Towarzystwo Medycyny Społecznej i Zdrowia Publicznego.

****Zdzisław Wołk** – prof. dr hab., Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

które w przyspieszonym czasie miały za zadanie przygotowanie kwalifikowanych pracowników do realizacji zadań zawodowych. Wymagało to też własnego zaangażowania ludności, co również generowało liczne trudności i problemy.

Specyfika aktywności zawodowej w pierwszych latach powojennych w Polsce zachodniej

W przeszłości w zależności od okresu historycznego nadawano pracy różne znaczenie, od pełnego uznania i wręcz kultu, aż do pogardy i poniżenia (Furmanek 2008), to jednak współcześnie trudno kwestionować znaczenie pracy w życiu człowieka. W ujęciu subiektywnym, wyrażanym w opiniach dotyczących pracy jako wartości uznawanej przez Polaków, jest ona wciąż ceniona bardzo wysoko, również przez osoby, które już zakończyły pracę zawodową. We wspomnieniach życiowych zaangażowanie zawodowe jest eksponowane powszechnie, niezależnie od wykonywanego zawodu czy też charakteru wykonywanej pracy (Wołk 2009).

Powszechnie osoby, których dzieciństwo lub młodość przebiegały w okresie drugiej wojny światowej, bezpośrednio po jej zakończeniu musiały podjąć wykonywanie pracy bez oparcia o uzyskane wykształcenie. Okoliczności ich startu zawodowego były bardzo różne. Najczęściej na skutek braku formalnych kwalifikacji podejmowali pracę ucząc się jednocześnie czynności, które się z nią wiązały. Zwykle w tym okresie o powodzeniu zawodowym decydowały kwalifikacje rzeczywiste, sprawność rąk i posiadane umiejętności, talenty, zapał. Często też o zajmowanym stanowisku zawodowym przesądzała spolegliwość wobec przedstawicieli władzy, która opierała się głównie na lojalności wobec rządzących. Przy braku kwalifikacji formalnych szczególnie ważne było odwoływanie się do wciąż aktualnych również obecnie zasad: „pracuj zgodnie z własnym sumieniem, służ ludziom, nie szkodź innym i sobie, chroń naturalne środowisko, bądź godnym człowiekiem” (Owoc, Janowski 1973, s. 175). Profesjonalizm wyznaczają dwa podstawowe wymiary – wiedza fachowa i kodeks etyczny (Czerkawska 2010, s. 13). W omawianym okresie zdecydowanie dominował drugi, opierający się na idei służenia dobru społeczeństwu.

Michał Boni zwraca uwagę, że w początkowych latach po wojnie miało miejsce redukowanie roli rodziny przez, jak to określa „rodzinę zastępczą”, za którą uważa państwo, a szczególnie zakład pracy (Boni 1992, s. 90). Ta zastępczość wiązała się z przejmowaniem przez zakład pracy funkcji tradycyjnie realizowanych przez rodzinę. To zakład właściwie stawał się tą rodziną i on miał być najważniejszy dla człowieka, bowiem w nim poprzez

wykonywaną pracę i towarzyszące temu procesowi relacje interpersonalne miał znajdować pełną satysfakcję życiową (tamże, s. 100-101). Zakład pracy miał się więc stawać nawet nie drugim domem pracownika, lecz pierwszym, ważniejszym.

Aktywność pracownicza w świetle wspomnień

Nasze rozważania są dokonywane na gruncie relacji osób, które zachowały wspomnienia lat powojennych. Zachęczone do podróży w przeszłość eksponowały różne obszary aktywności zawodowej i różne na nią spojrzenia. Badane biografie oddają koloryt tamtego okresu. Pracą interesowaliśmy się na tle innych doświadczeń i sytuacji. Wszak nie ona jedna towarzyszy człowiekowi. Równoległe z wykonywaniem pracy zawodowej człowiek realizuje inne zadania rozwojowe i dopiero ich uwzględnienie umożliwia wycenienie sytuacji życiowych i na ich tle zawodowych (Clutterbuck 2005, s. 25). W przypadku badanych osób, do tych zadań można zaliczyć osadzanie się w nowym zupełnie środowisku, w nieznanym warunkach politycznych i społecznych. To był też czas zakładania własnych rodzin i tworzenie domu rodzinnego. To ostatnie zadanie było szczególnie trudne na ziemiach zachodnich, bowiem przez kilkanaście lat powszechnie zakładano, że pobyt tam jest tymczasowy. Stąd życie dniem dzisiejszym, trudności z formułowaniem dalekosiężnych planów, niechęć do inwestowania, której towarzyszyły problemy egzystencjalne. Ograniczało to aspiracje, tworzyło trudny klimat niemyślenia o przyszłości. Wielu z osadników na zachodzie Polski pozostawiło swoje mienie na Wschodzie, a więc utraciło je, wiele z zabranego ze sobą dobytku zagubiło się po drodze. Dużej determinacji wymagało więc rozpoczęcie życia od nowa, w warunkach niestabilności.

W liniowo przebiegającym, typowym procesie pracy zawodowej można wyróżnić charakterystyczne jego okresy: adaptację zawodową, stabilizację, sukces i mistrzostwo w zawodzie (Wiatrowski 2003).

Faza adaptacji zawodowej, szczególnie w przypadku podejmowania pierwszego zatrudnienia jest najtrudniejszą; człowiek, podejmujący pracę po raz pierwszy staje w obliczu wielu niepokojów i trudności. Specyfiką pracy zawodowej w początkowych latach po wyzwoleniu, szczególnie silnie interweniującą było małe dopasowanie kompetencji zawodowych do wymogów związanych z wykonywaniem pracy. W latach powojennych cechą szczególną adaptacji w pracy była jednak życzliwa pomoc i koleżeńskie współdziałanie. Pojawiało się wiele problemów wymagających wzajemnej pomocy, bowiem wszyscy się uczyli. Często problemy występujące w pracy integrowały przy ich rozwiązywaniu całe zespoły pracowników. W rzeczy-

wistości pracownicy zazwyczaj nie liczyli godzin spędzonych w zakładzie, bo „trzeba było wykonać określone zadanie”. „To nic, takie były czasy, że trzeba było się bardziej zaangażować. Nie chodziło o inwestowanie w siebie. Ta praca sprawiała mi przyjemność”. Oczywiście pierwszej wizycie w zakładzie towarzyszył niekiedy strach „o to, jak mi pójdzie”. Jednakże niepokój wynikał bardziej z wychowania w klimacie obaw o wszystko, z traumatycznych przeżyć okresu wojennego niż z rzeczywistego zagrożenia związanego z sytuacjami w pracy. Z pełną pomocą i bezinteresownym wsparciem ze strony współpracowników częściej spotykały się osoby wykonujące proste robotnicze i rzemieślnicze prace oraz kompetentni zawodowo, podejmujący funkcje kierownicze. Z kolei na brak takiej pomocy wskazywały pracownice podejmujące pracę w biurach i urzędach – „współpracownicy czekali tylko na wkupienie się”.

Badani mówili, że „nie było czasu na zastanawianie się, po prostu należało brać się do roboty”. Przyszła nauczycielka opowiadała, że przypadkowy gość w domu, którym był inspektor oświaty, zwrócił uwagę na sposób jej zachowania przy podawaniu do stołu. Potrzebował nauczycielki do szkoły w pobliskiej wsi. Czasu na podjęcie decyzji właściwie nie pozostawił. Następnego dnia kandydatka składała dokumenty w szkole pedagogicznej i od razu hospitowała lekcje w swojej przyszłej szkole. Sytuacja miała znamiona ciekawej przygody. „Do szkoły, gdzie się uczyłam szliśmy około 15 km. Po drodze do szkoły, dołączali inni z kolejnych wiosek. Śmiało się i śpiewaliśmy. To było piękne, bez troskie. W szkole jednak pojawiała się powaga. Nauczyciele byli naszymi sojusznikami, mieliśmy w nich oparcie i czuliśmy chęć pomocy”.

To, co wydawało się trudne, stawało się dzięki nim jasne i oczywiste. W pamięci pozostali życzliwi mistrzowie – nazwiska, szczegółowe opisy sylwetek i sytuacji, w których wyrażała się życzliwa pomoc, że koniecznie należy się kształcić i od dzieci surowo tego wymagać”.

Jeszcze bardziej emocjonalne niż przedstawione powyżej refleksje opisał dr Jan Gliński – pierwszy lekarz powiatowy w Zgorzelcu (Gliński 1989). Przedstawił on powojenne życie miasteczka pogranicznego przez pryzmat doświadczeń młodego lekarza, który z Kielc przyjechał na Dolny Śląsk, aby „samemu zarabiać na swoje dobre imię”. Szczegółowo opisał on swoją zgorzelecką karierę zawodową. Z dużym szacunkiem wypowiadał się o swoich współpracownikach, którzy z dużym poświęceniem oddawali się pracy, przebiegającej w specyficznych warunkach, bez nadziei na jakiegokolwiek wynagrodzenie. Pisał – „przy mianowaniu mnie na stanowisko oraz przy jego obejmowaniu nie było nawet mowy na temat mojego wynagrodzenia. Wszystkim chodziło o pracę, ale nie o zarobki”. Z tej samej relacji wyni-

ka, jak tworzyło się środowisko zawodowe służb medycznych w Zgorzelcu. Przybyły jeden lekarz sam organizował i dobierał sobie zespół współpracowników. Były to najczęściej osoby przypadkiem trafiające do tej sfery aktywności. Czyli i w tym przypadku los wyznaczał pozycję zawodową. Potem już należało go wspierać. Dr Gliński, opisując dojrzewanie zawodowe swojego personelu podaje, że zachęcał i kierował swoich współpracowników do ukończenia szkoleń i kursów dla pielęgniarzy. Ludzie z zaangażowaniem i chęcią nabycia określonych sprawności w tych kursach uczestniczyli. Miało więc już wtedy miejsce inwestowanie w swoją przyszłość poprzez edukację. Sama praca wymagała natomiast dużej odwagi i odpowiedzialności, bowiem często samemu trzeba było podejmować trudne decyzje i radzić sobie w złożonych, nowych, trudnych sytuacjach. „Sami nauczyliśmy się pod mikroskopem rozpoznawać bakterie rzeżączki, która wówczas stanowiła poważne zagrożenie zdrowotne”.

Wspomnienia pracowników znajdują potwierdzenie w opiniach wyrażonych przez ich dzieci. Obraz postrzegany oczami dziecka jest subiektywny, w odniesieniu do pracy dotyczy nie w pełni zrozumianych i wyobraźalnych zjawisk. W rezultacie jest on najczęściej rysowany przez pryzmat subiektywnie odczuwanego przez dziecko wysiłku rodziców, stopnia ich zadowolenia i odczuwanego przez dziecko zaangażowania w pracę, oraz spełnianej w poczuciu dziecka roli pracy wykonywanej przez rodziców. Najczęściej praca rodziców wykonywana w pierwszych latach powojennych pozostała w pamięci dzieci jako ciężka i męcząca. „Rodzice traktowali swoją pracę poważnie i z dużą odpowiedzialnością. Mój tata był lekarzem. Traktował swoją pracę jak powołanie. Pamiętam, że gdy przychodził z pracy, w domu musiała panować absolutna cisza, ponieważ ojciec rozmyślał, czy danego dnia podjął słuszną decyzję, czy pacjentowi, którego operował polepszy się i jaką podjąć rehabilitację wobec niego”. Taka sytuacja wynikała z zazwyczaj jednoosobowej odpowiedzialności lekarza za swoją pracę. Przy braku personelu medycznego, w szczególności lekarzy, praca miała charakter indywidualny, a możliwości konsultacji podejmowanych decyzji były ograniczone. Mogło to powodować, że lekarze narażeni byli na większe ryzyko popełniania błędów, często też unikali podejmowania ryzykownych decyzji. Byli przy tym narażeni na duży stres i w perspektywie na wypalenie zawodowe. Sposobem na ich ograniczanie było dążenie do poszerzania liczby białego personelu. Z czasem organizowano kształcenie średnie pielęgniarek. Licea pielęgniarskie tworzone w wielu miastach powiatowych, w których była kadra mogąca zagwarantować kształcenie zawodowe. Służby sanitarne wiele uwagi poświęcały oświacie sanitarnej. Instruktorzy sanitarni docierali samochodami transportu sanitarnego do miasteczek i wsi, kolportując wśród dorosłych

i uczących się dzieci ulotki i materiały o treściach zdrowotnych. Wygłaszano prelekcje o tematyce popularyzującej zdrowie i ostrzegające o zagrożeniach wynikających m.in. z niedbałości o higienę. Higienistki szkolne sprawdzały czystość uczniów oraz wdrażały zasady higieny życia codziennego. Różnymi sposobami, często sporym kosztem własnym i swoich rodzin, siłami profesjonalnymi i społecznymi podnoszono poziom kultury zdrowotnej. Dużą rolę w tym względzie odegrał Polski Czerwony Krzyż i jego oddziały terenowe. PCK w okresie powojennym organizował placówki opiekuńcze, sanitarne i lecznicze. Tworzył stacje krwiodawstwa, szkoły pielęgniarstwa, popularyzował kulturę sanitarną i uświadamiał społeczeństwo o zagrożeniach chorobami zakaźnymi (Konieczna 2003, s. 43).

Szczególnie trudne doświadczenia mieli lekarze walczący z epidemią czarnej ospy, która miała miejsce we Wrocławiu w 1963 roku. Zmagano się wówczas z zagrożeniem ciężką chorobą, brakiem wykwalifikowanego personelu, nieświadomością i nieodpowiedzialnymi zachowaniami mieszkańców oraz z własnym lękiem. Pomimo że od zakończenia wojny upłynęło blisko dwadzieścia lat, wiele problemów wciąż nie było rozwiązanych.

Próba uogólnienia

Pozycje zawodowe zajmowane bezpośrednio po wojnie na ziemiach zachodnich nie wynikały z wcześniejszych dążeń i zabiegów. Trudno mówić o prowadzeniu orientacji, a szczególnie preorientacji zawodowej w tradycyjnym rozumieniu. Los najczęściej wyznaczał tę pozycję, a człowiek mógł mu sprzyjać lub przeszkadzać. Pomimo to jednak ludzie adaptowali się do pracy, na którą trafiali. Właściwie niezależnie od zawodu czy stanowiska wspominają swoją odpowiedzialność za wykonywaną pracę. „Trzeba było robić i tyle. Musiało to być zrobione dobrze”. Badani w swoich wypowiedziach potwierdzają tezę o wysokiej randze pracy wśród wartości cenionych przez Polaków, jak i wysoką pozycję pracowitości wśród cech najbardziej cenionych przez ludzi (Jasińska, Siemieńska 1978). Jednakże to nie inna, nowa w ówczesnej Polsce orientacja ideologiczno-polityczna inspirowała takie wartościowanie pracy, jak wnioskowały Aleksandra Jasińska i Renata Siemieńska, lecz okoliczności związane z koniecznością nowego zorganizowania się w nowych warunkach i nowych okolicznościach. J. Gliński przypomina sytuację, gdy to na hasło zagospodarowywania nieużytków rzucone przez agronoma zgorzeleckiego zjawilo się bardzo dużo osób, bowiem „tak należało postąpić”. Niestety, tego zapału należycie wtedy nie wykorzystano, bo w jej trakcie wybuchła mina i akcję przerwano. Gdyby jednak przywołać stanowisko wyrażone przez Jana Szczepańskiego, że „zawsze przeważała w Polsce romantyczna postawa

walki zbrojnej o niepodległość i wolność i za główne uznawane nie systematyczna i dobrze zorganizowana praca, lecz gotowość do najwyższej ofiary w walce (Szczepański 1972), to refleksje z przeszłości objętych badaniami osób wskazywałyby, że w tych powojennych latach było inaczej i właśnie dobra solidna praca były w większej cenie niż gesty bohaterstwa.

Sylwetki badanych osób, pomimo różnych karier zawodowych i dróg życiowych można pogrupować. Rodzi się następująca ich typologia:

- osoby nabywające kompetencji zawodowych,
- osoby mające kompetencje zawodowe,
- osoby bez kompetencji zawodowych.

W obrębie każdej z wymienionych grup można zaobserwować typowe cechy dla każdej z zakwalifikowanych do nich osób.

Oczywiście osoby z drugiej grupy były nieliczne. Na ziemiach zachodnich zdarzało się często, że określone dziedziny życia społecznego i rodzącego się gospodarczego były organizowane przez jedną osobę, często przez ochotnika bez doświadczenia organizacyjnego. Rezultaty jej działań wiązały się więc z własną pomysłowością, często z oddaniem i oczywiście z koniecznością kształcenia się. Najczęściej było to samokształcenie, jeśli natomiast zaistniały po temu okoliczności, to również doskonalenie zawodowe realizowane w gronie współpracowników. Te często realizowane spontanicznie formy, jak np. „seminaria naukowe” organizowane przez kilku młodych lekarzy w Zgorzelcu w 1946 roku umożliwiały rozszerzanie i doskonalenie kompetencji zawodowych. Często była to jedyna możliwość twórczej refleksji i wymiany doświadczeń. Bieżące problemy i brak czasu uniemożliwiały bowiem wyjazdy z miasta i korzystanie z dorobku innych, bardziej doświadczonych specjalistów. Był to czas problemów z transportem, a nawet z brakami papieru (do robienia notatek wykorzystywano stare druki niemieckie, zapisywane na odwrotnej, czystej stronie).

Kompetentni fachowcy inspirowali swoich pracowników do doskonalenia zawodowego. Sami stanowili przy tym dla nich przykłady chętnie naśladowane. W oparciu o ich obraz tworzyły się wzory osobowe i pożądane postawy społeczne. Ten swoisty profesjonalizm rzeczywistych formalnych i jednocześnie nieformalnych liderów umożliwiał przy tym znajdowanie satysfakcji zawodowej, stabilności w pracy i uznania społecznego niezależnie od politycznych deklaracji, pomimo że takie były od nich oczekiwane przez przedstawicieli władzy.

Najliczniejszą grupą badanych, jak i najliczniejszą w analizowanym okresie historycznym były osoby nabywające kompetencji zawodowych. By-

ły to przede wszystkim osoby młode. Ich zawodowy start miał miejsce już w nowych okolicznościach, zupełnie obcych warunkach. Zajmowali różne posady i różne stanowiska. Bali się przede wszystkim biedy i głodu, mieli za sobą trudy wojny doświadczane w niedojrzałej jeszcze fazie swojego życia. O ich miejscu w podziale pracy decydowali lokalni liderzy, ale też przy ich aktywnym udziale. Podejmowane prace były bądź to związane z aktywnością zawodową osób najbliższych w okresie wcześniejszym, bądź to zupełnie inne, nowe. Organizowane zupełnie od nowa funkcjonowanie społeczności wymagało ludzi i ich znacznego zaangażowania. Ono inspirowało do nauki i własnego rozwoju. W ich przypadku można zaobserwować opisane przez Daniela Katza i Roberta L. Kahna „dominujące koncentrowanie się na motywacji odwołującej się do autoekspresji i samostanowienia jednostki. W rezultacie więc dochodzi do identyfikacji z pracą, wynikającą z możliwości połączenia własnych zdolności z samodzielną pracą przynoszącą zadowalające gratyfikacje, które nie są celem pracy, lecz wskaźnikiem owych zdolności” (Katz, Kahn 1979). Analizowane biografie ukazały, że niezależnie od rodzaju zawodu i charakteru obowiązków zawodowych przedstawiciele tej grupy zabiegali o uzyskanie solidnego opanowania zawodu. W różnych przypadkach drogi do tego były różne. W początkowym okresie można mówić o dominującym przyuczeniu do pracy. W przypadku prostych prac lub niewymagających specjalistycznych kwalifikacji, przełożony lub bardziej doświadczony kolega przyuczali do wykonywania określonych czynności. Z czasem jednak stawało się to niewystarczające. Niewiele mogło uczynić szkolnictwo zawodowe, bowiem zakres prac o różnych profilach był tak duży, że nie było możliwości kształcić pracowników w systemie szkolnym. Uniemożliwiał to również brak nauczycieli, bowiem specjaliści byli potrzebni do pracy, która często wymagała kilkunastogodzinnego zaangażowania się w nią. Szkolnictwo utworzono właściwie natychmiast po uzyskaniu niepodległości. W pierwszym rzędzie były to jednak tylko bardzo potrzebne szkoły ogólnokształcące i pedagogiczne. W latach 50. nauka w tych szkołach, przebiegająca głównie w trybie wieczorowym i zaocznym, była bardzo popularna. Obejmowała przede wszystkim pracowników biur, urzędów i innych instytucji. Podnoszenie poziomu wykształcenia i uzyskiwanie świadectwa dojrzałości stanowiło znaczący nurt aktywności osób pracujących.

W zakresie kształcenia zawodowego dominującą formę stanowiły kursy i szkolenia. Poprzez udział w nich uzyskiwano w przyśpieszonym trybie kwalifikacje do wykonywania określonych zawodów, np. pielęgniarstwa czy felczera. Dotyczyło to zawodów szczególnie deficytowych w tamtym czasie. Z czasem osoby uczestniczące w nich nabierały doświadczenia praktycznego oraz poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego

nabierały wysokich kompetencji zawodowych.

Trzecia wymieniona grupa występowała równie licznie jak poprzednia. W środowisku zawodowym były to osoby niepodjęjące aktywności edukacyjnej, niemające aspiracji zawodowych i poważniejszych dążeń życiowych. Do prac angażowali się w zależności od formułowanych przez innych oczekiwań. Badani zakwalifikowani do tej grupy również wspominają wewnętrzną potrzebę wykonywania solidnej pracy, jednakże tę pojmowali jako warunek zapewnienia sobie bezpiecznej egzystencji. Podejmowanie obowiązków pracowniczych pojmowali jako konieczność, która warunkowała normalną codzienność i możliwość zaspokojenia elementarnych potrzeb.

Literatura

- BONI M. (1992), Funkcje życia domowo-rodzinnego w doktrynie komunistów polskich (1945-1950), [w:] Dom we współczesnej Polsce, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław.
- CLUTTERBUCK D. (2005), Równowaga między życiem zawodowym a osobistym. Przewodnik dla specjalistów do spraw personalnych, Kraków.
- CZERKAWSKA L. D. (2010), Nowy profesjonalizm. Kultura profesjonalna informatyków – antropologia organizacji, Warszawa.
- FILIPIAK B., RUSZAŁA J. (2009), Instytucje otoczenia biznesu. Rozwój, wsparcie, instrumenty, Warszawa.
- FURMANEK W. (2008), Zarys humanistycznej teorii pracy, Toruń.
- GLIŃSKI J. B. (1989), Mój Zgorzelec, [w:] Zdrowie i środowisko. Prace Karkonoskiego Towarzystwa Naukowego, Jelenia Góra.
- JASIŃSKA A., SIEMIENSKA R. (1978), Wzory osobowe socjalizmu, Warszawa.
- JERUSZKA U. (2010), Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy, Warszawa.
- KATZ D., KAHN R. L. (1979), Społeczna psychologia organizacji, Warszawa.
- KOHN M. L., SCHOOLER C. (1986), Praca a osobowość, Warszawa.
- KONIECZNA A. (2003) Działalność PCK na terenie byłego województwa zielonogórskiego, [w:] Instytucje pomocy w służbie ludziom, red. Z. Wołk, Zielona Góra.
- OKÓLSKI M. (2004) Demografia zmiany społecznej, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

OWOC A., JANOWSKI Z. (1973), O kompetencjach zawodowych, Humanizm – Prakseologia – Pedagogika, Zeszyty Naukowe Lubuskie, red. A. Owoc, Z. Wołk, Zielona Góra.

SZCZEPAŃSKI J. (1972), Refleksje nad oświatą, Warszawa.

WIATROWSKI Z. (2003), Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz.

WOŁK Z. (2009), Kultura pracy etyka i kariera zawodowa, Radom.

**Alfred Owoc
Zdzisław Wołk**

**PUBLIC HEALTH AS A PROBLEM AND INSPIRATION OF
A PROFESSIONAL DEVELOPMENT AGAINST A BACKGROUND
OF OTHER AREAS OF WORK DURING THE IMMEDIATELY
POST-WAR PERIOD IN THE WESTERN LANDS**

Abstract

In the post-war years in the Western Lands there were numerous social problems as a consequence of historical changes. One of the particularly complex problems was the construction of new social structures in completely new collectivities. The article shows the specific activities associated with the formation of health culture and solving health problems in the context of other areas of life.

Elżbieta Turska*
Małgorzata Prokosz**

ZNACZENIE EDUKACJI W KSZTAŁTOWANIU POCZUCIA WPŁYWU MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Wewnętrzne przekonanie o możliwości dokonywania zmian w swoim życiu, a także w otaczającej rzeczywistości staje się podstawą własnej aktywności oraz siłą napędową do działania. Szkoła to jedno z najistotniejszych źródeł budowania poczucia wpływu u młodych ludzi. Rozważanie zagadnienia, jakim jest poczucie wpływu na gruncie pedagogiki wiąże się z założeniami tej nauki, z których wynika, że przez odpowiednie oddziaływania powinno się przygotować człowieka do udziału w budowie własnego losu – do umiejętnego kierowania nim i pokonywania ograniczeń (Borowska 1998, s. 9).

Poczucie wpływu i pojęcia z nim związane

Postrzeganie własnej osoby jako mającej wpływ na różne obszary życia nieodłącznie związane jest z poczuciem podmiotowości. Jedynie człowiek będący podmiotem określonych sytuacji, dokonujący wyborów i przyjmujący odpowiedzialność za własne życie może być przekonany o możliwość pokonywania przeciwności losu i kierowania nim.

Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego podmiotowy wymiar aktywności jednostki ma miejsce, gdy „postrzega ona siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji, świat wokół jako szanse swoich możliwości” (Obuchowski 2000, s. 11). Istotną cechą tej koncepcji jest „ujęcie życia społecznego jako rezultatu interakcji między jednostkami stanowiącymi byty samodzielne [...] Człowiek ujmuje siebie jako wyodrębnioną, autonomiczną istotę, która sama włada swoim losem i określa swe związki z drugim” (Reykowski 1992, s. 159).

Spośród wielu podejść dotyczących możliwości wpływania na kształt swojego życia i tym samym podmiotowości, można wyodrębnić za Józefem Lipcem trzy stanowiska:

***Elżbieta Turska** – doktor, adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Małgorzata Prokosz** – doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Człowiek nie jest nigdy i w żadnym wymiarze podmiotem, bowiem sam nie może niczego dokonać w żadnej sprawie, pozostając uzależnionym od jakichś sił, bytów nadrzędnych (radykałny determinizm – fatalizm).
- Człowiek czasem bywa podmiotem, niekiedy występuje jako przedmiot (determinizm umiarkowany – aktywizm).
- Człowiek jest zawsze i w każdej sytuacji podmiotem. Przysługuje mu podmiotowość symbolizowana jego wolną wolą (indeterminizm) (Lipiec 1997, s. 16).

Podmiotowość łączona jest z działaniem, które ma charakter świadomej aktywności. Podmiotem jest ten, kto podejmuje jakieś działanie, bez względu na to, jaka jest siła, kierunek czy ocena tego działania. Natomiast przedmiotem jest tylko ten, wobec którego została podjęta aktywność. Jednostka, która postrzega siebie jako podmiot ma przeświadczenie, że w ważnych dla siebie obszarach życia posiada wpływ zgodny z jej własnymi standardami życiowymi (Karmolińska 2009, s. 21-23).

Z pojęciem podmiotowości nierozzerwalnie związana jest odpowiedzialność. Odpowiedzialność rozumiana tu będzie jako postawa moralna, przejawiająca się gotowością do odpowiadania za swoje czyny, ponoszenia konsekwencji związanych z podjętym działaniem. Takie pojęcie odpowiedzialności podkreśla podmiotowość człowieka. Zdaniem Karola Wojtyły człowiek staje się osobą przez to czego doznaje i co przeżywa, a więc przez swe czyny. Jest świadomy siebie i potrafi „ogłądać” własne czyny i przeżywać je jako czyny (Wojtyła 1985, s. 344).

Zgodnie z teorią atrybucji odpowiedzialności Dariusza Dolińskiego, osobom można przyglądać się jako „Panom” sytuacji i „Pionkom”. „Pionki” to ofiary sytuacji, które unikają wzięcia odpowiedzialności za siebie i za swoje działanie. Za zaistnienie określonej sytuacji „Pionek” będzie obwiniał innych, nie dostrzegając swojego udziału. Jest to strategia wygodna psychologicznie, bowiem to nie on jest odpowiedzialny za brak zależności pomiędzy podejmowanymi działaniami i ich konsekwencjami. Natomiast „Pan” będzie widział związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy swoją aktywnością i jej skutkami (Gindrich 2011, s. 69).

Przekonanie o możliwości dokonywania zmian w swoim życiu wiąże się także z poczuciem skuteczności. Koncepcja własnej skuteczności stworzona przez Alberta Bandurę dotyczy przekonania jednostki, że może ona skutecznie wykonać działania potrzebne dla osiągnięcia pewnego wyniku. Poczucie skuteczności wpływa na zwiększenie prawdopodobieństwa podjęcia przez

osobę działań w sytuacjach stresowych, wiąże się także z zaangażowaniem i wysiłkiem wkładanym w to działanie oraz wytrwałością w zmaganiu się z przeszkodami i doznaniem awersyjnymi. Zgodnie z założeniami tej koncepcji ludzie podejmują działania, które w ich przekonaniu mogą skutecznie wykonać. Natomiast unikają zadań przewyższających ich możliwości. Niska ocena własnej skuteczności prowadzi do unikania zadań, które mogliby wykonać lub rezygnowania przed ich ukończeniem. Niski poziom poczucia skuteczności rodzi lęk przed niepowodzeniem w sytuacjach zadaniowych. Natomiast samo oczekiwanie własnej skuteczności, przy braku realnych zdolności do uzyskania założonego efektu, ma charakter nierealistyczny i nie prowadzi do pożądanego wyniku (Mądrzycki 1996, s. 193-194).

Według koncepcji Juliana Rottera osoby mające przekonanie, że są kowalami swojego losu, że skutki działań zależą od ich postępowania, to osoby o poczuciu kontroli wewnętrznej. Przekonani o swoim wpływie na efekty działań i na swój los są bardziej aktywni, bardziej samodzielni, niezależni, mniej konformistyczni, bardziej odporni na manipulację i zmianę postaw. Osoby o poczuciu kontroli wewnętrznej łatwiej i szybciej uczą się, przejawiają wyższą motywację osiągnięć, a także cechują się wyższą samooceną i samoakceptacją. Natomiast osoby przejawiające poczucie kontroli zewnętrznej wierzą, że ich własne działania nie mają żadnego znaczenia. Wszystko, co uzyskują, spowodowane jest przez czynniki zewnętrzne, takie jak: działanie innych ludzi, szczęście, przypadek, los. Takie przekonanie jednostki zmniejsza jej aktywność i utrwała w poczuciu bezradności wobec pojawiających się w jej życiu zdarzeń (Pervin 2002, s. 87; Mądrzycki 1996, s. 196-197).

Zatem przekonanie jednostki, że jest „kowalem własnego losu”, podmiotem działań, który może skutecznie realizować założone cele, biorąc za nie odpowiedzialność sprawia, że człowiek jest aktywny pomimo różnego rodzaju przeciwności, jakie pojawiają się w jego życiu.

Znaczenie edukacji w kształtowaniu poczucia wpływu

Przekonania o możliwości wpływania na swoje życie lub bezradności człowiek uczy się w dwóch środowiskach – w rodzinie i w szkole. Jeśli rodzina uczy młodego człowieka bezradności, przekazuje destrukcyjne wzorce zachowań i burzy przekonanie o sensowności własnej aktywności, wtedy kolejnym miejscem, w którym młody człowiek może nauczyć się wpływania na swoje życie jest szkoła.

Prawo dziecka do edukacji powinno zawierać w sobie prawo do odnoszenia sukcesów w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Jeśli dziecko takich sukcesów nie osiąga, to stopniowo nabiera przekonania o nieskutecz-

ności własnych wysiłków i braku wpływu na efekty podejmowanej aktywności (Chodkowska, Szymanek 2005, s. 26-27). Nabieranie przekonania o własnej bezradności, niemożności wpływania na dotyczące uczniów zdarzenia wiąże się z kolei ze spadkiem motywacji do podejmowania kolejnych wysiłków oraz prowadzi do zmniejszania się poczucia zależności pomiędzy własnym działaniem a oczekiwanym efektem (Seligman, Walker, Rosenhan 2003, s. 294-295).

Rozwijanie u uczniów poczucia wpływu, a tym samym przeciwdziałanie wyuczonej bezradności, powinno być jednym z głównych zadań szkoły na wszystkich szczeblach edukacji. W tym celu potrzebne jest uznanie podmiotowości za fundament wszelkich oddziaływań wychowawczych. Zdaniem Andrzeja de Tchorzewskiego, podmiotowość to efekt relacji dwóch osób, przejawiający się tym, iż jeden z podmiotów (wychowujący), kierując się powszechnie uznanym dobrem, umożliwia drugiemu podmiotowi (wychowywanemu) dążenie do uzyskania własnej tożsamości (Tchorzewski 1993, s. 20). Przyjmując zasadę podmiotowości w relacjach wychowawczych, pedagog przyznaje wychowankowi prawo do indywidualności, tożsamości, dokonywania wolnych wyborów i szanuje jego godność osobistą. Na dwupodmiotowość wychowania zwraca uwagę Antonina Gurycka, twierdząc, że zarówno wychowawca, jak i wychowanek są równoważnymi i równoprawnymi uczestnikami sytuacji wychowawczej. Rozwijanie podmiotowości uczniów wiąże się przede wszystkim z kształtowaniem poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za podjęte decyzje i działania. Wychowawca powinien skoncentrować się na nauce programowania swojego życia przez młodych ludzi i kierowania sobą. Przy czym najistotniejsze jest wzbudzenie takiej potrzeby w wychowanku (Gurycka 1999, s. 110-114).

Rozwijanie relacji podmiotowej w procesie edukacji jest możliwe dzięki posiadaniu określonych cech przez nauczyciela. Zdaniem Zbigniewa Gasia są to:

1. empatia – czyli widzenie świata w taki sposób, w jaki widzi go uczeń, zgodnie z jego wewnętrznym systemem odniesienia;
2. ciepło, opiekuńczość – to okazywanie głębokiego, prawdziwego zainteresowania tym, co jest ważne dla ucznia;
3. otwartość – zachęcanie ucznia do otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć; jest to możliwe jedynie w atmosferze zaufania i wzajemnej otwartości wychowawcy i wychowanka;
4. pozytywny stosunek i szacunek dla ucznia – oznacza postawę głębokiego zainteresowania dobrem ucznia, a także szacunek dla jego

indywidualności i wartości jako osoby;

5. konkretność i specyficzność – to cechy związane z umiejętnościami komunikacyjnymi, ze zdolnością wyrażania w sposób jasny i precyzyjny swoich myśli, uwag, potrzeb (Gaś 2001, s. 17-21).

Umiejętność skutecznej komunikacji związana z jednoznacznym przekazem myśli i uczuć w atmosferze życzliwości i sympatii, to jeden z elementów przeciwdziałania bezradności i kształtowania poczucia wpływu u młodzieży. Aktywne słuchanie ucznia przez nauczyciela jest podstawą do budowania relacji z nim, pozwala młodemu człowiekowi zrozumieć samego siebie i w konsekwencji ułatwia zmianę zachowania. Przekazywanie pozytywnych informacji zwrotnych wychowankowi jest wyrazem szacunku, uznania i wspomaga kształtowanie pozytywnej, pełnej życzliwości atmosfery wychowawczej. Natomiast informacje zwrotne o charakterze negatywnym mogą aktywizować ucznia, mobilizować do działania, o ile zostaną w odpowiedni sposób wyrażone. Treningi umiejętności społecznych coraz częściej wprowadzane do szkół pozwalają młodym ludziom rozwijać zdolność wyrażania swoich potrzeb, dążeń, hierarchii wartości, uczą lepszemu rozumieniu siebie i innych, rozwijają umiejętność przyjmowania wsparcia innych, pozwalają na próbowanie nowych zachowań i ich konsekwencji. Nabywanie kompetencji społecznych jest niezwykle istotnym działaniem w obszarze edukacji. Służy ono rozwijaniu przekonania o możliwości wpływania na relacje z innymi, decydowania o swoich zachowania i ponoszenia odpowiedzialności za nie.

W pracy z uczniem, służącej rozwijaniu poczucia wpływu istotne jest także uwzględnianie możliwości psychofizycznych wychowanka, indywidualnych predyspozycji, specyficznych zdolności, a także kontekstu jego doświadczeń życiowych. Na tej podstawie możliwe jest stawianie wymagań adekwatnych do możliwości ucznia. Wymagania, którym uczeń nie może sprostać, prowadzą do kształtowania się negatywnego stosunku do szkoły, powodują zaniżenie samooceny i wywołują poczucie zagrożenia. Dlatego adekwatność wymagań to bardzo ważna strategia przeciwdziałania bezradności, którą powinna stosować każda szkoła (Chodkowska, Szymanek 2005, s. 28-29).

Wyniki badań

Dla młodego człowieka w okresie adolescencji, wchodzącego w świat dorosłości, posiadanie przekonania o możliwości dokonywania zmian w swoim życiu, poczucie, że na to życie ma wpływ, jest bardzo ważnym „wyposażeniem” psychicznym, które pozwoli mu pokonywać trudności i niepowodzenia. Refleksje dotyczące znaczenia edukacji w kształtowaniu poczucia wpływu młodych ludzi znalazły odzwierciedlenie w badaniach empirycznych.

Badania przeprowadzone w ramach projektu „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy” w grupie 2508 gimnazjalistów z województwa lubuskiego pozwoliły ustalić poziom poczucia wpływu badanych uczniów, sfery życia, na które w subiektywnym przekonaniu młodzież ma największy wpływ oraz związek poziomu poczucia wpływu z uzyskiwanymi wynikami w nauce. Obszary wpływu, o które zostali zapytani respondenci obejmowały zarówno relacje interpersonalne (relacje z rodzicami, relacje z chłopakiem/dziewczyną, stosunki z innymi ludźmi), obecną sytuację (zdobywanie ocen, wykorzystanie czasu wolnego, wygląd, zdrowie) oraz przyszłość (przyszłe życie zawodowe, status materialny).

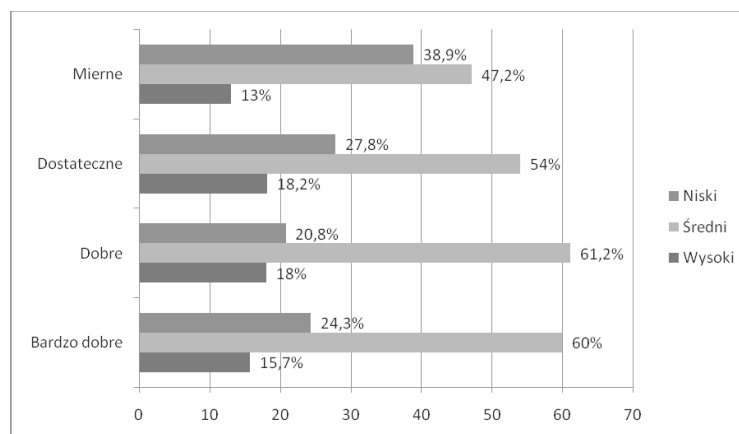
Podjęte w niniejszym artykule rozważania, dotyczące znaczenia edukacji w rozwijaniu poczucia wpływu u młodych ludzi, znajdują odzwierciedlenie w przeprowadzonej analizie statystycznej. Ukazuje ona zależność pomiędzy średnim poziomem poczucia wpływu badanych gimnazjalistów a uzyskiwanymi wynikami w nauce.

Tabela 1

Wyniki w nauce a poziom poczucia wpływu badanych gimnazjalistów

Lp.	Poziom poczucia wpływu	Bardzo dobre		Dobre		Dostateczne		Mierne	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1.	Wysoki poziom poczucia wpływu	37	15,7	145	18,0	182	18,2	58	13,0
2.	Średni poziom poczucia wpływu	141	60,0	493	61,2	541	54,0	210	47,2
3.	Niski poziom poczucia wpływu	57	24,3	168	20,8	279	27,8	177	38,9

Analiza statystyczna wskazuje na istotny związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($\chi^2=55,51$; $df=6$; $p<0,05$). Przeprowadzone badania prowadzą do wniosku, że uzyskiwane wyniki w nauce są jednym z czynników budujących poczucie wpływu młodych ludzi. Osiągnięcia w obszarze nauki prowadzą do uogólnionego przekonania o możliwości dokonywania zmian w różnych sferach życia, aktywizują młodego człowieka, rozbudzają jego twórczość. Zdobywanie wykształcenia coraz częściej uznawane jest za waru-



Wykres 1. Wyniki w nauce a poziom poczucia wpływu badanych gimnazjalistów.

nek powodzenia życiowego. Coraz więcej młodych ludzi postrzega edukację w kategoriach sukcesu życiowego. Brak pozytywnych rezultatów prowadzi do poczucia bezradności rosnącego wraz z każdą negatywną oceną. Lęk przed kolejną porażką, ciągły stres i poczucie zagrożenia paraliżują twórczość i spontaniczność ucznia, blokują aktywność, pozbawiają motywacji do podejmowania wysiłku, aby wprowadzać zmiany w swoim życiu.

Szczegółowa, nieusredniona analiza poziomu poczucia wpływu w określonych obszarach życia badanej młodzieży, którą przedstawia powyższy wykres, pozwoliła na potwierdzenie wyjątkowego znaczenia szkoły i uzyskiwanych rezultatów w nauce. Osób, które wskazują na najwyższy poziom poczucia wpływu (dwa najciemniejsze kolory w kolumnie „Oceny”) jest zdecydowanie więcej niż pozostałych. Zestawiając z innymi obszarami (porównując z pozostałymi kolumnami), osiągnięcia szkolne są tą sferą życia, na którą badana młodzież w swoim subiektywnym przekonaniu ma największy wpływ. Zatem po raz kolejny można zauważyć, że szkoła jest miejscem, w którym młodzi ludzie nabywają przekonania o sensowności własnej aktywności. W prawidłowo przebiegającym procesie dydaktyczno-wychowawczym wysiłek wkładany przez ucznia w zdobywanie ocen przekłada się na adekwatne rezultaty. Pokonywanie w procesie edukacji własnych słabości i ograniczeń, godzenie się z tymi, na które młody człowiek nie ma wpływu stanowi istotny element w kształtowaniu przekonania o znaczeniu własnej aktywności.

Otrzymane wyniki badań wskazują na duże znaczenie procesu edukacji w budowaniu poczucia wpływu młodych ludzi. Są one także przypomnie-

niem o wyjątkowej odpowiedzialności nauczycieli za działania aktywizujące uczniów.

Podsumowanie

Z refleksji teoretycznych, jak i z przeprowadzonych badań wynika, że edukacja jest jednym z najistotniejszych źródeł budowania poczucia wpływu. Za niezwykle istotne można uznać oddziaływania edukacyjne, które pozwalają jednostce rozwijać zasoby do radzenia sobie z przeciwnościami dynamicznie rozwijającego się świata.

Na zakończenie warto przypomnieć o zadaniach, jakie stają przed edukacją w obszarze budowania u uczniów poczucia wpływu, mobilizowania do aktywności i wzięcia odpowiedzialności za podejmowane działania. Są to:

1. Uświadomienie uczniom, że pewne ograniczenia w podejmowaniu aktywności mają charakter pozorny. Otaczający świat iluzji sprawia, że człowiek odczuwa lęk i zagrożenie przed podjęciem działań, które w żaden sposób nie są zagrażające dla niego ani dla najbliższych.
2. Zwrócenie uwagi na fakt, że istnieją takie ograniczenia zewnętrzne i wewnętrzne, które człowiek ma możliwość częściowo zmienić. Efekt działań zależy w dużym stopniu od kierunku aktywności, a nie tylko od czynników zewnętrznych, które sam człowiek może zmienić i tym samym wpłynąć na bieg zdarzeń. Zatem istotne jest uświadomienie, że w głównej mierze sam człowiek poddając się mechanizmom wewnętrznym, które nim rządzą, ogranicza swój własny los. Zmiana nastawienia i uruchomienie nowych mechanizmów radzenia sobie z trudnościami pozwala na pełniejszy ogląd sytuacji i podjęcie działań ukierunkowanych na redukcję ograniczeń.
3. Rozwijanie umiejętności rozpoznawania tych ograniczeń zewnętrznych i wewnętrznych, których jednostka nie może zmienić od tych, na które może wpłynąć. Taka umiejętność jest jednym z warunków adekwatnego reagowania na wyzwania współczesnego świata (Karmolińska 2011, s. 104-105).

Literatura

- BOROWSKA T. (1998), *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- CHODKOWSKA Z., SZYMANEK Z. (2005), *Socjopedagogiczne konteksty wyuczonej bezradności*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- GĄŚ Z. (2001), *Doskonalejący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- GINDRICH P. (2011), *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- GURYCKA A. (1999), *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz.
- KARMOLIŃSKA E. (2009), *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Stanisława Leszczyńskiego, Poznań-Leszno.
- LIPIEC J. (1997), *Wolność i podmiotowość człowieka*, Wydawnictwo Fall, Kraków.
- MĄDRZYCKI T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, GWP, Gdańsk.
- OBUCHOWSKI K. (2000), *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- PERVIN L. A. (2002) *Psychologia osobowości*, GWP, Gdańsk.
- REYKOWSKI J. (1992), *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 2.
- SELIGMAN M. E. P., WALKER E. F., ROSENHAN D. L. (2003), *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- TCHORZEWSKI A. (1993), *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz.
- WOJTYŁA K. (1985), *Osoba i czyn*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Kraków.

**Elżbieta Turska
Małgorzata Prokosz**

**IMPORTANCE OF EDUCATION IN SHAPING A SENSE OF
INFLUENCE AMONG JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

Abstract

Being convinced about the possibility of making changes in your life is very important for a young adolescent entering the world of adulthood. It will let them overcome difficulties and failures. Theoretical reflections concerning the importance of education in shaping a sense of influence among young people are reflected in the results of empirical research presented in the article. The obtained results point that school is a place where young people acquire beliefs about the reasonableness of their own activities. Overcoming one's own weaknesses and limitations, and accepting the ones which a young person does not have an influence on constitutes an essential element in forming beliefs about the importance of their own activities.

Lidia Wawryk*
Mariusz Gwozda**

MINIMALIZOWANIE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH MŁODZIEŻY ORAZ WSPIERANIE CZYNNIKÓW CHRONIĄCYCH W ŚWIETLE TEORII RESILIENCE

Interpretacja zagadnień z zakresu profilaktyki społecznej opiera na różnorodnych koncepcjach, m.in.: koncepcji zachowań problemowych Jessorsów (1977; Jessor 1987, 1998), nieco mniej znanej w Polsce koncepcji rozwoju społecznego Dawida Hawkinsa oraz Josepha Weisa (1985) czy koncepcji salutogenezy – efektywnego radzenia sobie ze stresem (Antonovsky 1995, 1997). Koncepcje te wykorzystywane są w interpretowaniu zachowań problemowych młodzieży, w których analizuje się splot różnorodnych czynników bio-psycho-społecznych, warunkujących pojawianie się zachowań ryzykownych. Koncepcja Antonovskiego (1995, 1997) różni się od koncepcji Jessorsów czy teorii Hawkinsa i Weisa tym, że akcentuje wzmocnienie właściwości człowieka, które sprawiają, że staje się on odporny na działanie negatywnych czynników. Podobną zależność znajdziemy w koncepcji resilience skoncentrowanej przede wszystkim na rozwijaniu i wzmocnianiu tzw. czynników chroniących (Rutter 1987, Gamezy i in. 1984, 1985; Luthar 1991, Hawkins i in. 1992, Werner 1992, 1995, 2000; Masten 2001, 2006; Masten, Obradović 2006; w Polsce: Szymańska 2002, Gaś 2000, 2003, 2006; Borucka, Ostaszewski 2003; Ostaszewski 2003, 2005, 2006; Borucka 2011, Junik 2011). W polskim piśmiennictwie nie ma jednego określenia, które w pełni definiowałoby znaczenie angielskiego terminu resilience – najczęściej przyjmuje się, że oznacza ono elastyczność, sprężystość, prężność, odporność, zdolność regeneracji sił, zdrowienie (Borucka 2011, s. 11).

Według Wioletty Junik (2011, s. 47) zjawisko resilience to fenomen pozytywnej adaptacji. Koncepcja ta odnosi się do zjawiska psychospołecznego, złożonego procesu i splotu czynników chroniących, gwarantujących odporność na negatywne wpływy, będących efektem nakładania się

***Lidia Wawryk** – doktor, adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Mariusz Gwozda** – doktor, adiunkt, Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

indywidualnych, rodzinnych i pozarodzinnych czynników chroniących. Koncepcja ta przede wszystkim wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży narażonych na sytuacje ryzykowne, przeciwności losu oraz zdarzenia traumatyczne (Rutter 1987). Teoria została też zdefiniowana jako dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć (Borucka, Ostaszewski 2008, s. 588).

Jeśli czynniki ryzyka są powszechnie rozumiane jako wszystko to, co zwiększa prawdopodobieństwo zachowywania się w sposób problemowy lub sprzyjają rozwojowi zaburzeń, to analogicznie – czynniki chroniące oznaczają to, co zmniejsza to prawdopodobieństwo (Wojcieszek 2005, s. 29-30). Poniżej przybliżam istotę koncepcji resilience – przedstawiam czynniki ryzyka, a przede wszystkim rozwijam kwestię dotyczącą czynników chroniących, stanowiących podstawy tej koncepcji. Analizę opieram na dostępnej literaturze przedmiotu, mając na uwadze, że jest to zjawisko niejednorodne – brak jest bowiem zgodności w definiowaniu terminu, a także istnieją rozbieżności w trzech głównych nurtach badań dotyczących koncepcji.

Zagrożone dzieci a czynniki ryzyka

Dzieciom zagrożonym brakuje wiedzy, zachowań, postaw i umiejętności potrzebnych do skutecznego funkcjonowania w życiu dorosłym. Można zauważyć, że już we wczesnym dzieciństwie, a zwłaszcza w pierwszych latach nauki szkolnej często przejawiają one zachowania, cechy funkcjonowania poznawczego i emocje układające się w dysfunkcjonalne, zazębiające się syndromy. Mogą one łatwo przekształcić się w samospelniającą przepowiednię, w pogłębiającą się spiralę problemów – jeżeli się ich od razu nie wykorzeni (McWhirter i in. 2005, s. 136). Alan Kazdin zauważa, że alarmująca liczba dzieci i młodzieży podejmuje działania ryzykowne (np. picie alkoholu, współżycie seksualne bez zachowania środków ostrożności), a także narażona jest – według autora – na sytuacje (np. wykorzystywanie, przemoc itd.). Młodzież więc zachowuje się w sposób ryzykowny, a samo definiowanie zachowań ryzykownych oznacza „działania zwiększające prawdopodobieństwo pojawienia się niekorzystnych psychologicznych, społecznych i zdrowotnych konsekwencji” (Kazdin 1996, s. 39). McWhirter i in. (2005, s. 38) terminem zagrożenie/ryzyko określają „zespół mechanizmów przyczynowo-skutkowych przypuszczalnie narażających młodzież na negatywne zdarzenia w przyszłości”. W rozumieniu Krzysztofa Ostaszewskiego (2005, s. 113) – zachowania ryzykowne (biorąc pod uwagę kryterium wyróżniającym te zachowania) to „niezgodność tych zachowań z normami społecznymi, ale przede

wszystkim zagrożenia dla zdrowia i rozwoju”. Za najbardziej szczegółową listę czynników ryzyka uchodzi ta przedstawiona przez zespół badaczy J.D. Coie i in.:

Obecnie badacze są zgodni, że działanie jednego czynnika nie jest wystarczające dla wystąpienia jakiegoś zakłócenia w funkcjonowaniu jednostki czy wystąpieniu choroby. Dopiero współwystępowanie kilku czynników ryzyka może powodować nieprzystosowanie lub wywołać chorobę (za: Borucka, Ostaszewski 2008, s. 4).

Czynniki chroniące w profilaktyce

Wiele programów profilaktycznych „charakteryzuje się próbami ograniczania czynników ryzyka i/lub zwiększania siły oddziaływania czynników chroniących” (Kazdin 1996, s. 53). Zdaniem Coie i in. (1996, s. 16) czynnikami ryzyka nazywamy te zmienne, które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, większym nasileniem i dłuższym czasem trwania istotnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego. Pojęcie czynników chroniących autorzy odnoszą do warunków zwiększających odporność człowieka na czynniki ryzyka i zaburzenie. Definiując czynniki chroniące najczęściej przyjmuje się, że są to cechy, sytuacje, warunki zwiększające odporność na działanie czynników ryzyka (Szymańska 2002, s. 17). W podstawowym zakresie zdefiniowania czynników chroniących – próby te zostały podjęte przez Masten, Best i Garmezy (1990), gdzie autorzy zaliczyli do nich: stałą opiekę sprawowaną przez kompetentną osobę dorosłą, zdolności umożliwiające dobre wyniki w nauce, umiejętności rozwiązywania problemów, wrażliwość społeczną oraz poczucie własnej skuteczności. Norman Garmezy (1985) akcentuje trzy grupy powiązane ze sobą, które budują ochronny mechanizm adaptacyjny: czynniki indywidualne – zrównoważony (pozytywny) temperament, poczucie humoru i inne wrodzone predyspozycje, dobre funkcjonowanie intelektualne; cechy środowiska rodzinnego – ciepło, spójność, zaangażowanie rodziców w sprawy dziecka; cechy pozarodzinnego środowiska społecznego, m.in. wsparcie ze strony innych osób dorosłych np. nauczyciela; innych instytucji wychowawczych – które zmierza do stymulacji dzieci w pokonywaniu trudności. Szczegółowe określenie obszarów odporności prezentuje tabela nr 1.

Najbardziej powszechnego ujęcia najważniejszych czynników chroniących dokonał Hawkins (1992), zaliczając do nich: silną więź emocjonalną z rodzicami, zainteresowanie nauką szkolną, regularne praktyki religijne, poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych oraz przynależność do pozytywnej grupy. McWhirter i in. (2005, s. 143-156) ujmują

je odnosząc do pięciu podstawowych obszarów kompetencji: krytycznych kompetencji szkolnych; obrazu własnej osoby i samooceny; komunikacji; radzenia sobie ze stresem; uzyskiwania kontroli nad podejmowaniem decyzji, odraczaniem natychmiastowej gratyfikacji oraz posiadaniem życiowego celu.

Kształtowanie odporności jest złożonym procesem, dlatego w literaturze przedmiotu funkcjonują różne modele resilience. Najbardziej powszechne to:

- model równoważenia ryzyka (compensatory model)
- redukcji ryzyka (immunity of protective model)
- uodparniania na ryzyko (challenge model) (Garmezy i in. 1984).

Model równoważenia ryzyka zakłada, że czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na zachowanie, równoważąc wpływ czynników ryzyka. Model redukcji ryzyka ukazuje, że czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka i zmniejszają ich wpływ na zachowanie (tworzą bufor lub tarczę ochronną). Ostatni model, uodparniania na ryzyko, podkreśla, że umiarkowany poziom ryzyka może uodparniać i przygotowywać jednostkę do nowych i trudniejszych wyzwań (za: Borucka, Ostaszewski 2008, s. 592).

Zakończenie

Reasumując, koncepcja resilience zdaniem Krzysztofa A. Wojcieszka (2005, s. 31) umożliwiła dostrzeganie sił działających na człowieka. Wyraźnie widać działanie zarówno sił negatywnych (czynniki ryzyka), ale również pozytywnych (czynników chroniących). Warto mieć na uwadze model, który łączy czynniki ryzyka oraz czynniki chroniące – a został on usystematyzowany przez K. Ostaszewskiego.

Wyraźnie z tego wynika, że obszary koncepcji odporności wywodzą się ze „zwykłej magii”, jak określa je Ann Masten (2001). Garbarino (za: McWhirter i in. 2005, s. 137-138) słusznie zauważa, że „każde dziecko i młody człowiek muszą się w końcu ugiąć pod naporem wystarczająco silnie deprymującego otoczenia społecznego, rodzinnego i szkolnego. Istnieje bowiem taki punkt, w którym szala może się przechylić albo w kierunku dobra (nadziei, pozytywnego stosunku do siebie, funkcjonalności), albo w kierunku zła (rozpaczy, niskiej samooceny, dysfunkcjonalności)”. Warto więc przechylić szalę w kierunku odporności, wspierać obszary chroniące, które niwelują lub tamują czynniki ryzyka. Należy o nich pamiętać, wspierać je oraz nieustannie szukać odpowiedzi na pytanie zadane przez Jeffries McWhirtera (2005, s. 135) „jak to się dzieje, że jedne dzieciaki mają w sobie inne zaś klepią ziemię łopatką, szukają brylantu po omacku, by znaleźć tylko żwir?”.

Próba odpowiedzi na to pytanie pozwoli na odszukanie zasobów (czynników chroniących) w każdym dziecku, które doświadcza trudności. Stanowiąc one bazę do diagnozy sytuacji dziecka, podjęcia zindywidualizowanych działań profilaktycznych wobec niego, a także nieustannego wzmocnienia czynników chroniących.

Literatura

- ANTONOVSKY A. (1995), Rozwikłanie tajemnicy zdrowia, tłum. H. Grzełkowska-Klarkowska, Wyd. IPN, Warszawa.
- (1997), Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia, [w:] Psychologia zdrowia, red. I. Heszen-Niedojdek, H. Sęk, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- BORUCKA A., OSTASZEWSKI K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12: 587-597.
- BORUCKA A. (2011), Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań, [w:] red. W. Junik, Resilience, Parpamedia, Warszawa, s.1-11.
- COIE J.D., WATT N/F., WEST S.G. I IN. (1996). Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego, tłum. H. Grzełkowska-Klarkowska, „Nowiny Psychologiczne”, 2, s. 15-37.
- GARMEZY N. I IN. (1984), The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 95-111.
- GARMEZY N. (1985), Stres-resistant children: The search for protective factors [w:] J. Stevenson (red.) *Recent research in developmental Psychopathology*, Pergamon Press, Oxford-New York-Toronto-Sydney-Paris- Frankfurt, 213-234.
- GAŚ Z. B. (2000), Psychoprofilaktyka: procedury konstruowania programów wczesnej interwencji, Wyd. UMCS, Lublin.
- (2003), Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny, MENiS, Warszawa.
- (2006), Profilaktyka w szkole, WSiP, Warszawa.
- SZYMAŃSKA J. (2002), Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki, CMPP-P, Warszawa.
- HAWKINS D., WEIS J. (1985), The social development model: an integrated approach to delinquency prevention, *Journal of Primary Prevention*, 6, 73-97.

- HAWKINS J.D., CATALANO R.F., MILLER J.Y. (1992), Risk and protective factor for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implication for substance abuse prevention, „Psychological Bulletin”, 112, 1. 64-105.
- JESSOR R., JESSOR S. (1977), Problem behavior and psychological development: a longitudinal study of youth. New York, Academic Press.
- JESSOR R. (1987), Problem-Behavior Theory, Psychological Development, and Adolescent Problem Drinking, *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.
- (1998) New perspectives on adolescent risk behaviour, [w:] R. Jessor (red.) *New perspectives on adolescent risk behaviour*, Cambridge University Press, s. 1-10.
- JUNIK W. (2011), Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne, [w:] *Resilience*, red. W. Junik, Parpamedia, Warszawa.
- KAZDIN A.E. (1996), Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze, tłum. M. Ojrzyńska, „*Nowiny Psychologiczne*”, 2, s. 39-74.
- LUTHAR S., ZIGLER E (1991), Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood, *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 1, 6-22.
- MASTEN A.S., BEST K.M., GARMETZKY N. (1990), Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity, *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- MASTEN A.S. (2001), Ordinary magic, *American Psychologist*, 56, 3, 227-238.
- MASTEN A.S. (2006), Competence and resilience in development, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1984, s. 13-27.
- MC WHIRTER J. J. I IN. (2005), Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych, tłum. H. Grzebołkowska-Klarkowska, A. Basaj, PARPA, Warszawa.
- OSTASZEWSKI K. (2003), Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży, *Wyd. Naukowe Scholar*, Warszawa.
- (2005), Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz, Wyd. UKW
- (2006), Pozytywna profilaktyka, „*Świat Problemów*”, 3, 158, 1-5.

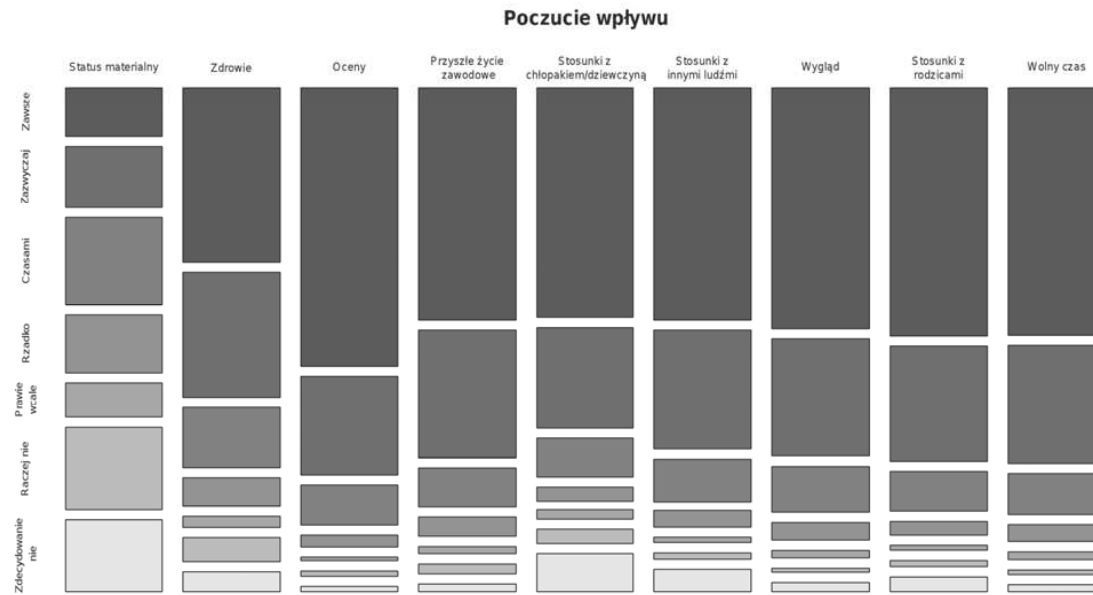
- RUTTER M. (1985), Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder, *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- (1987), Psychosocial Resilience and Protective Mechanism, *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 3, 316-331.
- WERNER E.E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-85.
- (1992) The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood, „*Journal of Adolescent Health*”, nr 13, 262-268.
- (2000), Protective factors and individual resilience, [w:] S. J. Meisels., J. P. Shonkoff (red.) *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, New York, s.115-132.
- WOJCIESZEK K. A. Na początku była rozpacz. . . Antropologiczne podstawy profilaktyki, Rubikon, Kraków.

Lidia D. Wawryk
Mariusz Gwozda

**MINIMIZING RISKY BEHAVIOURS OF YOUNG PEOPLE
AND SUPPORTING PROTECTIVE FACTORS IN THE LIGHT
OF RESILIENCE THEORY**

Abstract

The paper deals with one of the preventive concepts - resilience. The authors start with terminological assumptions, and then they characterize basic concept areas - risk factors (characterization of risk areas) and protective factors (the authors refer to the conditions enhancing human immunity). The article presents basic information about the resilience concept which is worth referring to while analyzing the causes and mechanisms of behaviour disorders or the symptoms of social maladjustment in children and adolescents.



Wykres 2. Obszary poczucia wpływu. Wykres mozaikowy demonstruje strukturę odpowiedzi na pytanie o poczucie wpływu w odpowiednich obszarach. Ciemniejsze kolory odpowiadają wyższemu poczuciu wpływu, jaśniejsze niższemu. Wielkość prostokąta jest proporcjonalna do liczby uczniów, którzy udzielili danej odpowiedzi.

Tabela 1

Zestawienie ogólnych obszarów czynników ryzyka

Wybrane obszary czynników ryzyka	
Warunki rodzinne	Przynależność do niższej klasy społecznej; konflikty rodzinne, choroba psychiczna w rodzinie; liczna rodzina; słaba więź z rodzicami; dezorganizacja rodziny, zaburzenia w komunikowaniu się
Problemy emocjonalne	Maltretowanie w dzieciństwie; apatia i otepienie emocjonalne; niedojrzałość emocjonalna; stresujące zdarzenia życiowe; niska samoocena; brak kontroli emocjonalnej
Problemy szkolne	Niepowodzenia w nauce; demoralizacja szkolna
Kontekst ekologiczny	Zdezintegrowane środowisko sąsiedzkie; dyskryminacja rasowa; bezrobocie, skrajna nędza
Upośledzenie fizyczne	Komplikacje okołoporodowe; uszkodzenie narządów zmysłów; upośledzenie organiczne; zaburzenie równowagi neurochemicznej;
Problemy interpersonalne	Odrzucenie przez rówieśników; alienacja i izolacja
Opóźnienia w rozwoju	Inteligencja poniżej normy; niekompetencja społeczna; deficyty uwagi; trudności w czytaniu; brak odpowiednich nawyków i umiejętności związanych z pracą

Opracowanie własne na podstawie: J.D. Coie, N/F. Watt., S.G. West i in., Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego, tłum. H. Grzegółkowska-Klarkowska, „Nowiny Psychologiczne”, 2, 1996, s. 33.

Tabela 2

Wybrane warunki kształtujące odporność dzieci i młodzieży

<p>Kompetencje społeczne manifestujące się w formie zachowań prospołecznych – uczeń dzięki nim rozwija umiejętności odnajdywania, budowania i utrzymywania zdrowych relacji z innymi ludźmi</p>	<ul style="list-style-type: none"> * osobista odpowiedzialność; * plastyczność, rozumiana jako umiejętność adekwatnego reagowania na sytuacje i ludzi; * empatia; * komunikacja; * poczucie humoru
<p>Dobrze rozwinięte umiejętności rozwiązywania problemów – rozumiane jako umiejętność rozpoznawania wpływów społecznych w środowisku oraz celowym dokonywaniu wyborów</p>	<ul style="list-style-type: none"> * umiejętność planowania pozwalająca na konstruktywne organizowanie swojej przyszłości; * umiejętność krytycznej analizy rzeczywistości; * rozwijanie wyobraźni; * inicjatywa
<p>Autonomia – działanie zgodne z poczuciem własnej tożsamości</p>	<ul style="list-style-type: none"> * samoocena; * samodyscyplina; * umiejętność niezależnego działania; * odporność na negatywne opinie na własny temat
<p>Zaangażowanie religijne</p>	<ul style="list-style-type: none"> * umożliwia przynależność do konstruktywnej grupy społecznej oraz przeżywanie poczucia bycia użytecznym dla innych i zadowolonym z siebie
<p>Poczucie sensu życia – polegające na uświadamianiu sobie celowości istnienia i optymistycznym podejściu do przyszłości</p>	<ul style="list-style-type: none"> * specjalne zainteresowania, umożliwiające rozwój poznawczy i samodoskonalenie się; * wewnątrzsterowność; * motywacja osiągnięć; * aspiracje edukacyjne; * określony system wartości; * realizacja zamierzeń; * optymizm życiowy

Opracowanie własne na podstawie: Z. B. Gaś (2006), Profilaktyka w szkole, WSiP, Warszawa, s. 25-26.

Tabela 3

Model czynników ryzyka i czynników chroniących

Czynniki ryzyka	Czynniki chroniące
Rodzice	
Alkoholizm lub inne uzależnienia; brak nadzoru, chłód emocjonalny; konflikty w rodzinie; pryzwalające postawy wobec zachowań problemowych	Dobry kontakt z dzieckiem; monitorowanie jego zachowań; pozytywne egzekwowanie dyscypliny; komunikowanie oczekiwań dotyczących norm społecznych i zdrowia; wsparcie rodzicielskie
Szkoła	
Niepowodzenia wczesnoszkolne; negatywny stosunek do szkoły, wagary; problemy z zachowaniem w szkole; deficyty poznawcze i uwagi	Pozytywny stosunek do szkoły i nauczycieli; zaangażowanie w życie szkoły
Rówieśnicy	Rówieśnicy i nieformalny system wsparcia
Rówieśnicy, którzy przejawiają zachowania problemowe; odrzucenie przez rówieśników	Konstruktywni rówieśnicy; posiadanie dorosłego przyjaciela, doradcy
Wczesne zachowania problemowe	Pozytywny stosunek do wartości i norm społecznych
Wczesna inicjacja alkoholowa, papierosowa; inne wczesne zachowania problemowe	Zaangażowanie w życie religijne; brak akceptacji dla zachowań odbiegających od norm
Środowisko	Indywidualne predyspozycje i umiejętności
Bieda, bezrobocie, wysoka przestępczość; niski poziom nauczania i opieki w szkole; dezorganizacja życia społecznego	Pozytywna motywacja; zdolności intelektualne i samoświadomość; umiejętności społeczne; umiejętności radzenia sobie z negatywnymi uczuciami; dbałość o swoje zdrowie

Za: K. Ostaszewski (2005), Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży, [w:] Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej, red. M. Deptuła, Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 130-131.

Maria Fudali*
Aneta Dziubek**

FUNKCJONOWANIE UCZNIÓW NALEŻĄCYCH DO GRUP RÓWIEŚNICZYCH I BEZ PRZYNALEŻNOŚCI GRUPOWEJ W RELACJI JA-ZADANIE¹

Skuteczna realizacja obowiązków szkolnych sprzyja budowaniu pozytywnego obrazu siebie, służy rozwojowi zdolności ucznia, jego talentów i kompetencji społecznych. Niepowodzenia w tej dziedzinie determinują z kolei negatywne postrzeganie siebie, swoich zdolności czy też umiejętności. Brak sukcesów w aktywności szkolnej nie jest spowodowany tylko i wyłącznie brakiem umiejętności czy też pilności dziecka, ale jest determinowany przez różne czynniki, m.in: dydaktyczne (np. dysortografia, dysleksja), percepcyjne (deficyty w przyswajaniu, rozumieniu czy też przypominaniu), intelektualne (ograniczone możliwości intelektualne lub niedostrzeżone wybitne uzdolnienia ucznia), medyczne (problemy z koncentracją, ze wzrokiem czy też słuchem), psychologiczne (depresje, fobie, zaburzone zachowanie), społeczne (odrzućenie lub izolacja przez środowisko rówieśników, doznawanie z ich strony przemocy)².

Realizacja zadań edukacyjnych przez ucznia dotyczy obszaru jego funkcjonowania w relacji ja-zadanie. Nieprawidłowości w jego przebiegu mogą przejawiać się w unikaniu zadań, zapominaniu o ich wykonaniu, szybkim zniechęcaniu się niepowodzeniami. Reprezentatywne dla takiego podejścia są następujące sądy poznawcze: „sam nic nie wymyślę. Próba i tak zawsze skończy się niepowodzeniem i ośmieszeniem. Muszę ściągać od innych lub »wyłgać się«” (Strzemieczny 1988, s. 7). Zaburzenia w funkcjonowaniu ucznia w tej relacji mogą oznaczać również niechęć do szkoły, wagarowanie czy też drugoroczność.

***Maria Fudali** – doktor pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej.

****Aneta Dziubek** – mgr inż., asystent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Głogowie.

¹Niniejszy artykuł jest pokłosiem badań, jakie zostały zrealizowane w ramach Projektu „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy”.

²A. KOŁODZIEJCZYK, *Dyscyplina w klasie* (materiały szkoleniowe).

Funkcjonowanie uczniów należących do grup nieformalnych w relacji ja-zadanie

Gimnazjaliści, którzy należą do zbiorowości rówieśniczych na terenie klasy, zostali zapytani o realizację różnych obowiązków szkolnych i o skojarzenia dotyczące szkoły. Okazuje się, że większość uczniów, którzy należą do grup nieformalnych zadeklarowała pozytywny stosunek do szkoły. Uczniowie ci odpowiadali, że szkoła: „[...] jest dla mnie czymś ważnym”, „Jest dla mnie fajna”, „Jest dla mnie czymś pożytecznym”, „Lubię ją. Nie lubię wakacji”, „Lubię się uczyć i spotykać z koleżankami z grupy”, „Szkoła to mój drugi dom”.

Nie wszyscy uczniowie, którzy są członkami zbiorowości uczniowskich jednoznacznie zadeklarowali pozytywny stosunek do szkoły. Byli tacy gimnazjaliści, którzy zapewnili, że szkoła: „Jest dla mnie koszmarem”, „Jest dla mnie niezbyt ważna”, „Szkoła jest dla mnie nudna”, „Jest dla mnie koniecznością”. Można przypuszczać, że deklaracji takiej dokonali uczniowie źle radzący sobie z realizacją obowiązków szkolnych, przeżywający na jej terenie częściej porażki niż sukcesy. Jeden z gimnazjalistów powiedział: „Nie lubię szkoły, ale lubię spotykać się kolegami w szkole. Razem z nimi świetnie się bawię. Nasza grupa rządzi”.

Dla wielu badanych uczniów funkcjonujących w obrębie grup rówieśniczych szkoła to przede wszystkim miejsce spotkań z kolegami i koleżankami. Mimo negatywnego stosunku do szkoły uczniowie ci zapewniali, że lubią przychodzić do szkoły, gdyż: „Mam tutaj fajnych kolegów”, „Nie lubię szkoły, ale nie lubię też wakacji. Brakuje mi wtedy moich kolegów z grupy. Z nimi nigdy się nie nudzę”, „Lubię spotykać się z kolegami. Przychodzę do szkoły głównie ze względu na nich”, „Mój najlepszy dzień w szkole to początek roku szkolnego, bo wszyscy się razem znów spotykamy”.

Najczęściej w skład grup nieformalnych działających na terenie klasy wchodzi uczniowie o podobnym przebiegu kariery szkolnej. Młodzież dobrze radząca sobie z realizacją obowiązków szkolnych należy do innych zbiorowości niż uczniowie mierni czy też niedostateczni. Reprezentatywne dla tej tendencji są następujące wypowiedzi gimnazjalistów: „Unikamy w naszym gronie kujonów. Nie chcemy by się ktoś wymądrzał” lub „Uczymy się dobrze. Nie mamy kłopotów w szkole. Unikamy ludzi, którzy odbiegają od norm kulturalnego zachowania się”. Oczywiście zdarza się tak, że do grupy należą osoby o różnym przebiegu kariery szkolnej. „Są tam osoby, które uczą się bardzo dobrze, ale są i takie, które mają problemy z nauką”. Z pedagogicznego punktu widzenia sytuacja taka jest bardzo korzystna dla rozwoju młodych ludzi. Doświadczenie przez uczniów dobrze radzących so-

bie z realizacją obowiązków szkolnych różnych sytuacji trudnych, które są często udziałem kolegów/koleżanek zajmujących niskie pozycje w strukturze szkolnej, sprzyja wytworzeniu się postawy nieegoistycznej, otwartej na potrzeby innych. Reprezentatywne dla tej tendencji są następujące wypowiedzi gimnazjalistów: „Często spotykamy się z Kamilem. Pomagamy mu w matmie i fizyce. Lubimy go. Jest z nami od podstawówki”, „Odkąd rodzice Natalii rozeszli się, ma kłopoty z nauką. Pomagamy jej jak możemy. Należy przecież do naszej grupy”, „Lubię jak koleżanki pomagają mi w nauce”, „No bo np. ktoś jest lepszy ode mnie z chemii, a ja jestem lepszy z angielskiego, a słabszy z chemii i na odwrót, więc ja pomogę z angielskiego, a on mi coś podpowie z chemii [...]”. Takie deklaracje młodych ludzi brzmią optymistycznie w kontekście ich dorosłego życia, w którym będą umieli współpracować i współdziałać w zespole pracowniczym bez przekonania o konieczności osiągnięcia sukcesu za wszelką cenę.

Dla gimnazjalistów nieodnoszących sukcesów w szkole, obecność w grupie kolegów/koleżanek dobrze radzących sobie z realizacją obowiązków szkolnych może mieć walor terapeutyczny. To właśnie na nich mogą wzorować się rówieśnicy z paczki, zmieniając swój stosunek do obowiązków szkolnych. Znamienna jest wypowiedź jednego z badanych uczniów: „Zazdroszczę Kamilowi. Chciałbym się uczyć tak jak on”.

Uczniowie dobrze radzący sobie z realizacją obowiązków szkolnych często swój czas wolny w szkole przeznaczają na aktywność związaną z nauką (powtarzanie materiału, wzajemne odpytywanie, sprawdzanie zadań domowych). Kilku uczniów zapewniło o takiej ich aktywności w czasie przerw między lekcjami. „Na przerwach najczęściej uczę się”, „Chętnie z nimi spędzam czas w szkole [...] najczęściej pomagamy sobie w nauce”, „Na przerwach najczęściej przypominamy sobie lekcje”, „Lubię, gdy koledzy pomagają mi w zadaniach domowych”. Niestety, takie działania nie są udziałem uczniów źle radzących sobie z realizacją obowiązków szkolnych, którzy swój czas wolny między kolejnymi zajęciami lekcyjnymi przeznaczają przede wszystkim na działania „wspólnotowe”: „Na przerwach śmiejemy się”, „Na przerwach najczęściej rozmawiam i żartuję”, „Na przerwach najczęściej rozmawiam z kolegami”, „Gramy w karty na przerwach między lekcjami”. Przeżywanie jedności z kolegami/koleżankami z grupy, uzyskiwanie z ich strony pomocy i wsparcia jest w stanie zrekompensować negatywne doświadczenia związane z sytuacją domową czy też nauką szkolną. „[...] Po każdej awanturze w domu czekam na szkołę jak na wybawienie. Mam swoje stałe koleżanki, na których pomoc i wsparcie mogę zawsze liczyć. Im mogę powiedzieć wszystko. Nie boję się, że mnie będą obgadywały”, „Po każdej złej ocenie długo rozmawiamy w szatni. [...] Im mogę się wyżalić. One znają moje sekrety,

wiedzą dlaczego tak trudno jest mi się uczyć”, „Wiem, że w razie potrzeby mogę liczyć na pozostałych kolegów i że oni udzielą mi pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych” zapewnili w rozmowie badani gimnazjaliści.

Doświadczanie niepowodzeń szkolnych sprzyja wytworzeniu negatywnych sądów o rzeczywistości, np.: „Jestem beznadziejny, nic nie umiem zrobić dobrze”. Jednak poczucie pomocy i wsparcia ze strony kolegów/koleżanek z paczki pozwala zmienić takie postrzeganie świata na: „Mam kolegów, którym na mnie zależy. Mogę liczyć na ich pomoc”. Te pozytywne doświadczenia w relacji z rówieśnikami z grupy sprzyjają przenoszeniu pozytywnych doświadczeń na inne sfery funkcjonowania psychospołecznego ucznia. Posiadanie „zaplecza” rówieśniczego może zatem osłabić wydźwięk niepowodzeń szkolnych, czyniąc je bardziej znośnymi. „Mam kłopoty z polskim. Większość moich kolegów ma złe oceny z tego przedmiotu. [...] Mimo tych kłopotów idzie mi w szkole nieźle. Najbardziej lubię sport. Jestem podporą drużyny”. Jeden z gimnazjalistów powiedział: „Nie idzie mi z matmą i polskim. Ciągłe dostaję z tych przedmiotów jedynki. Nie martwię się jednak, gdyż koledzy z mojej grupy mają podobne oceny”. Uczennica należąca do grupy rówieśniczej tak opisała swoje koleżanki: „W mojej grupie są trzy dziewczyny. Podobnie się uczymy, mamy podobne słabe oceny. Nasza sytuacja w domu jest również bardzo podobna – czyli zła”. Taka deklaracja badanej gimnazjalistki pokazuje, że tym, co spaja ich grupę i sprzyja poczuciu wspólnotowości jest zła sytuacja rodzinna i szkolna. Niestety, nie jest dobrze, kiedy wsparcia udzielają uczniowie o podobnie złym przebiegu kariery szkolnej. Negatywny stosunek do nauki może bowiem ulec wzmocnieniu pod wpływem rówieśników z grupy i może osłabić edukacyjne aspiracje jej członków. Tendencja taka może sprzyjać wypadnięciu młodzieży z systemu szkolnego i poszukiwaniu przez nią miejsc poza szkołą, w których będzie się czuła dobrze i bezpiecznie. Znamienna jest wypowiedź jednego z uczniów, który przyznał w rozmowie z pedagogiem: „Nie zależy mi na [...] ocenach w szkole”.

Skuteczność realizacji zadań związanych z nauką szkolną zależy w znacznej mierze od grona osób, z którymi współpracuje w szkole młody człowiek. Akceptacja grupy dla zachowań związanych z funkcjonowaniem jednostki w roli ucznia sprzyja niewątpliwie podejmowaniu przez niego tego typu aktywności. Kilku badanych uczniów powiedziało: „Mam pozytywne relacje z kolegami z grupy. Większość osób w naszej grupie to dobrzy uczniowie”, „Do naszej grupy należy kilku inteligentnych ludzi. [...] Nie lubimy, jak koledzy przerywają lekcje”, „Jesteśmy rozsądni. [...] Uczę się stosunkowo chętnie, ponieważ zamierzam kontynuować edukację w liceum i na studiach”. Takie deklaracje pozwalają przypuszczać, że w zbiorowościach

tych normą są te zachowania, które służą kształtowaniu się więzi intelektualnej między jej członkami i że uczniowie pobyt w szkole wykorzystują m.in. na realizację zadań edukacyjnych. Analiza zebranego materiału badawczego pozwala jednak zauważyć, że taka aktywność nie jest podejmowana przez gimnazjalistów zbyt często. Większość czasu spędzanego w gronie rówieśników z paczki przeznaczana jest na realizację funkcji ludycznej. „Żartujemy i dowcipkujemy”, „Jesteśmy zabawni i rozrywkowi”, „Śmiejemy się i żartujemy”, „Na lekcjach gadamy trochę [...]”. Nawet jak druga osoba jest na końcu klasy z tej grupy, to i tak próbujemy coś tam mówić”.

Uczniowie, którzy są członkami grup rówieśniczych deklarowali posiadanie hobby i zainteresowań. Niestety, taki sposób spędzania czasu wolnego nie jest zbyt popularny wśród badanych gimnazjalistów. Tylko nieliczni uczniowie deklarowali „Jesteśmy fanami gier komputerowych”, „Jeżdżę z rodzicami na ryby. [...] Lubię wędkarstwo”, „Gram w tenisa stołowego”, „Gram w piłkę nożną. Należę do klubu sportowego”.

Można odnieść wrażenie, że większość badanych uczniów należących do grup rówieśniczych nie ma żadnych zainteresowań (hobby). Jest prawdopodobne, iż podjęcie takiej aktywności przez gimnazjalistów oznaczałoby spędzanie wolnego czasu z dala od paczki kolegów/koleżanek. Być może uczniowie ci boją się, że zainteresowania utrudnią im lub uniemożliwią wspólne spędzanie czasu z rówieśnikami. Niewiele jest, poza sportem, możliwości grupowej realizacji zainteresowań. W komfortowej sytuacji wydają się uczniowie klas sportowych: „Chodzimy do jednej klasy, razem trenujemy piłkę ręczną, razem gramy”. Nie wszyscy jednak mogą być tak samo dobrzy w tej aktywności, nie wszyscy mogą ją podejmować, ze względu na ograniczenia zdrowotne czy też finansowe. „Kiedyś był jeszcze kolega, który miał kontuzję, która go wykluczyła na dłuższy okres i nie grał. [...] a teraz już zrezygnował właśnie z powodu tej kontuzji”.

Być może poświęcenie swojego wolnego czasu na realizację własnego hobby jest sposobem na wypełnienie pustki powstałej w wyniku braku satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami (brak przynależności grupowej). Wydaje się, że uczniowie, którzy są członkami zbiorowości koleżeńskich wybierają towarzystwo rówieśników i w ich gronie chcą spędzać swój czas wolny. Oto niektóre ich wypowiedzi potwierdzające taką tendencję: „Po szkole spotykam się z kolegami”, „Wychodzimy razem na podwórko, siadamy na ławce, opowiadamy różne historie, śmiejemy się i żartujemy. [...] Umawiamy się też na wyjścia do centrów handlowych lub do kina i kawiarni”, „Po szkole najczęściej spotykam się z przyjaciółmi”. Pedagodzy, którzy przeprowadzali wywiady z wybranymi uczniami przyznawali, że opowiadanie o przynależności grupowej i o emocjach z nią związanych niektórym uczniom

sprawiło pewną trudność: „[...] można było zauważyć, że pytania dotyczą bardzo osobistych relacji ucznia, o których woli nie rozmawiać z osobami postronnymi”, „Uczeń w trakcie rozmowy kręcił się na krześle, robił miny, przewracał oczami, podczas mówienia robił przerwy po każdym wyrazie. [...] Momentami był smutny”.

Warto zaznaczyć, że prawie wszyscy uczniowie, należący do grup rówieśniczych działających na terenie klasy deklarowali utrzymywanie dobrych relacji z rówieśnikami i zapewniali o dobrym samopoczuciu w szkole. „Dobrze jest mi w tej grupie”, „[...] Lubię przebywać w towarzystwie kolegów z grupy [...] Wszyscy są naprawdę super, sympatyczni i mili”, „Lubię przychodzić do szkoły [...], dobrze się czuję z moimi koleżankami”. Niektórzy uczniowie przyznawali, że są w stanie walczyć o swojego kolegę/koleżankę, gdyby działa im się jakaś krzywda. „W szkole nie lubię gdy ktoś zaczepia moich przyjaciół”, „[...] Nikt się jakoś tam nie kłóci i każdy za każdym stanie”. Jest prawdopodobne, iż poczucie wspólnoty z rówieśnikami z paczki wpływa na nadawanie pozytywnego znaczenia szkole i sprzyja podejmowaniu w niej różnej aktywności, np. społecznej (wolontariusze WOŚP Jurka Owsiaka). Traktowanie szkoły jako miejsca, w którym uczeń czuje się dobrze, mając wsparcie rówieśników dobrze rokuje dla jego dalszej kariery szkolnej. Zaplecze rówieśnicze w przestrzeni szkolnej sprzyja bowiem utrzymywaniu się uczniów w systemie szkolnym, osłabiając niekorzystne oddziaływania innych środowisk wychowawczych. Traktowanie szkoły jako miejsca doświadczania wzmocnień pozytywnych (akceptacja rówieśników, wspólne spędzanie przerw lekcyjnych, ich pomoc w nauce) zapobiega poszukiwaniu takich doznań poza środowiskiem szkolnym. Reprezentatywna dla tego zjawiska jest wypowiedź jednej z gimnazjalistek: „Spędzam z nimi w szkole każdą wolną chwilę. Nie wychodzę na podwórko, ale po lekcjach siadam do komputera i rozmawiamy sobie przez Skypa lub GG. Moje dawne koleżanki mają mi za złe, że unikam ich towarzystwa. W porównaniu do moich koleżanek z grupy wydają mi się chamskie i mało zabawne”.

Funkcjonowanie uczniów bez przynależności grupowej w relacji ja-zadanie

Gimnazjaliści, którzy nie są członkami zbiorowości nieformalnych w klasie, zostali zapytani o realizację różnych zadań związanych z nauką szkolną. Okazuje się, że zdecydowana większość tej młodzieży przeżywa porażki w związku z funkcjonowaniem w roli ucznia. W ich odczuciu szkoła jest miejscem zagrażającym ich poczuciu bezpieczeństwa. Reprezentatywne dla tej grupy uczniów są wypowiedzi: „Szkoła jest dla mnie męczarnią”, „Szkoła jest dla mnie koszmarem, bo chyba nikt nie lubi chodzić do szkoły”, „Nie lubię szkoły, często udaję, że się źle czuję, żeby zostać w domu”, „Nie lubię

szkoły. Źle mi idzie nauka. Koledzy śmieją się ze mnie i obgadują za moimi plecami”.

Brak satysfakcjonujących kontaktów z rówieśnikami powoduje, że jest ona traktowana jedynie jako miejsce nauki, a nie spotkań z kolegami i koleżankami. „Szkoła jest dla mnie priorytetem”, „Jest dla mnie źródłem wiedzy”, „Szkoła jest dla mnie obowiązkiem”. Tylko jeden uczeń (bez przynależności grupowej) przyznał, że szkoła jest miejscem, w którym ma okazję spotkać się z kolegami: „Szkoła jest dla mnie miejscem spotkań”.

W badanej populacji są też gimnazjaliści, którzy dobrze radzą sobie z realizacją obowiązków szkolnych. Brak przynależności grupowej jest, ich zdaniem, spowodowany m.in. sukcesami, jakie odnoszą w szkole. „Unikam ich towarzystwa. Wyzywali mnie od kujona. Wszystko, co powiedziałem, odbierali jako moje wymądrzanie się”, „Mama zabroniła mi się z nimi spotykać. Poprawiłam oceny, ale nie mam już koleżanek. Umawiają się po lekcjach ale beze mnie”, „Musiałabym być młodsza i głupsza [...] może wtedy bym do nich należała”.

Zaledwie kilku uczniów nieradzących sobie z realizacją obowiązków szkolnych przyznało w rozmowie, że funkcjonują poza grupą rówieśniczą. Większość deklarowała jednak, że ma grupę, w której czuje się dobrze i pozytywnie wypowiadała się o swoich kolegach i koleżankach z „grupy”. Uczniowie ci jednak zupełnie inaczej są postrzegani przez pracujących z nimi pedagogów: „Z informacji od nauczycieli i obserwacji badanego wiadomo, iż nie nawiązuje bliższych relacji, trzyma się na uboczu, jest mało mówny, nie wychodzi z inicjatywą zawierania znajomości”. O innym uczniu ankietier napisał: „Uczeń był spięty, mało mówny, nieszczerzy. Nie chciał przyznać się, że nie jest akceptowany w grupie. Choć zachowanie na to wskazywało, jego gesty, ponury wyraz twarzy. Nie lubi szkoły, nie lubi swoich koleżanek i kolegów” lub „Mam wrażenie, że odpowiedzi ucznia nie były szczerze. Nad odpowiedzią zastanawiał się dosyć długo, tak jakby chciał, aby wypadła dobrze”³. Być może deklaracje badanych uczniów (o rzekomej przynależności do grupy) były próbą uniknięcia rozmowy o porażkach odnoszonych w tej sferze i niechęcią do konfrontowania się z negatywnym obrazem siebie.

Większość gimnazjalistów, którzy nie są członkami grup rówieśniczych funkcjonujących na terenie klasy szkolnej przyznało, że nie ma satysfakcjonujących relacji ze swoimi kolegami i koleżankami. Uczniowie ci deklarowali, że ich rówieśnicy: „[...] są niemili”, „[...] wywyższają się”, „[...] obgadują mnie”, „Nie rozumieją mnie i ciągle o wszystko się czepiają”, „[...] głów-

³W trzecim etapie badań ankietarami byli pedagodzy pracujący w danej szkole. Informacje cytowane w artykule pochodzą z ich komentarzy do badania (obserwacji uczniów, ich zachowania, komunikacji niewerbalnej).

nie zajmują się imprezami”, „Ignorują mnie”. Trudno wyobrazić sobie sytuację młodego człowieka, który, przebywając w przestrzeni szkolnej, jest pozbawiony satysfakcjonujących kontaktów z innymi uczniami z klasy. Jest prawdopodobne, że będzie traktował szkołę jako zło konieczne, unikając podejmowania się jakichkolwiek zadań, poszukując poza nią akceptacji i zrozumienia, w nie zawsze konstruktywnych grupach nieformalnych. Lęk przed tymi aspektami życia szkolnego – odrzucenie przez rówieśników czy też izolacja – może być w konsekwencji przyczyną odmowy chodzenia ucznia do szkoły, skutkującą jego wypadnięciem z systemu szkolnego (Heyne, Rollings 2004, s. 11).

Tylko nieliczni uczniowie są w stanie poradzić sobie z odrzuceniem czy też ignorowaniem ze strony swoich rówieśników. Część z nich próbuje rekompensować sobie towarzyskie braki, podejmując się sumiennie realizacji obowiązków szkolnych. Reprezentatywna dla tego zjawiska jest wypowiedź jednej z badanych uczennic: „Uczę się dobrze. Nie mam kłopotów z żadnym przedmiotem. Czasami korzystają z mojej pomocy, szczególnie przed sprawdzianami. Nie zależy mi na nich. Wiem, że i tak przyjdą do mnie w łachę”.

Nie można ograniczyć realizacji zadań w okresie dorastania tylko i wyłącznie do nauki szkolnej. Mogą nimi być również zainteresowania i hobby, a wytrwałość w ich „pielęgnowaniu” z znacznej mierze zależy od sądów poznawczych dotyczących własnej osoby w relacji ja-zadanie. Czynnikiem sprzyjającym rozwojowi własnych zainteresowań i realizacji pasji będzie przekonanie o posiadaniu możliwości i niezbędnych umiejętności. Mogą o tym świadczyć przekonania typu: „są rzeczy, które umiem robić dobrze”, „świetnie pływam”, „lubię i umiem jeździć konno”.

Okazuje się, że uczniowie, którzy posiadają hobby czy też zainteresowania łatwiej znoszą funkcjonowanie poza grupą rówieśniczą. Jedna z gimnazjalistek przyznała: „Ważne są dla mnie moje zainteresowania oraz dążenie do ich rozwoju. Najważniejszym moim zainteresowaniem jest jazda konna [...] Mój wolny czas zawsze spędzam jeżdżąc konno i zajmując się końmi”. Swój brak przynależności tak uzasadniła: „Ponieważ są to osoby, które mają zainteresowania inne. Nie podoba mi się ich zachowanie [...] Nie chcę należeć do żadnej z grup w mojej klasie”. Inna uczennica zapewniła, że posiada pasję, którą jest opieka nad zwierzętami: „Lubię zwierzęta i mam już wybrany zawód. Chcę być zoologiem. Rozwijam się w tym kierunku [...] W klasie są różne grupy i każda grupa ma swoje zainteresowania. Ja nie chcę do nich należeć. A oni chyba mnie też nie chcą”. O posiadaniu zainteresowań (sportowych) zapewnił również inny gimnazjalista, który tak skomentował fakt, iż nie należy do grupy: „Dobrze się czuję nie należąc do grupy, nie

przeszkadza mi to w funkcjonowaniu. Życie toczy się normalnie. Nie mam nieprzyjemności z tego powodu”.

Realizacja zainteresowań (hobby) pozwala zagospodarować czas wolny: „W wolnym czasie chodzę na ryby”, doświadczyć uwagi dorosłych (np. rodzice, trener), rówieśników (np. koledzy z drużyny) czy też innych osób znaczących „moja babcia lubi czytać moje opowiadania”. Nawet niewielkie sukcesy odnoszone na tym polu pozwalają uogólnić jednostce pozytywne postrzeganie świata i siebie. „Lubię łowić ryby. Wędkowanie to moja pasja. Nieźle mi to wychodzi”. Realizacja pasji pozwala również na doświadczanie akceptacji ze strony rówieśników funkcjonujących poza szkołą (sekcja sportowa, grupa taneczna) „Mam kilku fajnych kolegów poza szkołą w sekcji sportowej” i zmianę sądów poznawczych o rzeczywistości z „nic nie umiem robić dobrze” na „świetnie rysuję, jeżdżę konno, gotuję”.

Niestety, deklaracji o posiadaniu zainteresowań dokonało niewielu uczniów funkcjonujących na obrzeżach życia społecznego klasy szkolnej. Okazuje się zatem, że zaledwie kilku gimnazjalistów, dzięki realizacji zainteresowań, może zmienić sądy poznawcze dotyczące relacji ja-zadanie i „przenieść” je na inne obszary funkcjonowania psychospołecznego (np. nic nie umiem zrobić dobrze – relacja ja-ja może ulec zmianie pod wpływem pozytywnych doświadczeń związanych z realizacją własnego hobby: piszę ładne opowiadania – relacja ja-zadanie). Można zatem stwierdzić, że tylko nieliczni gimnazjaliści mogą doświadczyć „ochronnego” wpływu zainteresowań przed działaniem niekorzystnych czynników występujących w ich środowiskach rozwoju.

Podsumowanie

Funkcjonowanie grup rówieśniczych w przestrzeni społecznej klasy szkolnej traktowane jest jako przejaw jej drugiego życia. Rzadko obszar ten poddawany jest kontroli osób dorosłych – nauczycieli, pedagoga, dyrekcji szkoły. Zazwyczaj jest ona uruchamiana w sytuacjach trudnych, zagrażających bezpieczeństwu jednostki lub określonej grupy uczniów (przemoc, „dręczenie kotów”). Niestety, niewielu nauczycieli podejmuje działania służące poznaniu nieformalnej struktury klasy szkolnej, niewielu zatem ma świadomość procesów, jakie w niej zachodzą, tymczasem niewiedza dotycząca tego obszaru aktywności dziecka jest zagrażająca dla jego prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego.

W świetle zebranego materiału badawczego nie przesadzone wydają się stwierdzenia dotyczące dramatu dziecka „wyrzuconego” na margines życia społecznego klasy szkolnej. Poszukiwanie przez nie, często za wszelką cenę,

grupy (konstruktywnej czy też nie), która jest w stanie dokonać jego akceptacji, jest jednym ze sposobów na poradzenie sobie z tą sytuacją trudną (Urban 2001, s. 76). Funkcjonowanie jednostki poza grupami rówieśniczymi aktywnymi na terenie klasy szkolnej powoduje, że:

- nie ma satysfakcjonujących relacji ze swoimi kolegami z klasy (pozbawiona jest z ich strony wparcia i pomocy),
- nie podejmuje wielu zadań wynikających z funkcjonowania w roli ucznia,
- jest pozbawiona nagród (zainteresowania rówieśników),
- szkołę traktuje jako zło konieczne i nie nadaje jej pozytywnego znaczenia,
- unika szkoły jako miejsca, w którym czuje się mało bezpiecznie (psychicznie i fizycznie),
- jest zagrożona wypadnięciem z systemu szkolnego.

Tak pozornie bez znaczenia zjawiska związane z dynamiką życia społecznego klasy szkolnej (odrzućcie czy też izolacja ze strony kolegów/koleżanek) mogą determinować wchodzenie gimnazjalisty w dorosłe życie. Sądy poznawcze o rzeczywistości dotyczące relacji ja-zadanie: „nic nie umiem”, „nic nie potrafię zrobić dobrze”, „nikt mnie nie lubi”, „nie jestem ważny/a dla nikogo”, mogą zostać przeniesione na inne sfery jego funkcjonowania (relacja ja-rówieśnicy, ja-ja, ja-dorośli). Trudno oczekiwać, żeby doświadczenia takie ułatwiły mu bycie kreatywnym, zaangażowanym czy też pełnym inicjatywy w dążeniu do zmiany otaczającej go rzeczywistości. Jest prawdopodobne, że będzie on unikał angażowania się w czynności istotne dla rozwiązywania różnych zadań oraz podejmowania rozmaitych ról i funkcji życiowych i społecznych. Zdaniem Zygmunta Kwiecińskiego predysponuje to młodego człowieka do bezradności na rynku pracy i niezmiernie niskiej jakości życia (2005, s. 35). Okazuje się zatem, że istotnym paradygmatem edukacji i wychowania młodego pokolenia powinna być troska o jego prawidłowy rozwój społeczny.

Literatura

- DRYDEN G., VOS J. (2000), *Rewolucja w uczeniu się*, Wyd. Moderski i S-ka, Poznań.
- FUDALI M. (2009), *Grupy nieformalne młodzieży funkcjonujące na terenie gimnazjum*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- (2005), *Drugie życie szkoły w świadomości nauczycieli*, [w:] *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, red. E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- HEYNE D., ROLLINGS S. (2004), *Niechęć do szkoły. Jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KOŁODZIEJCZYK A., *Dyscyplina w klasie (materiały szkoleniowe)*.
- KWIECIŃSKI Z. (2005), *Szkoła a wykluczenie*, [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- ROGERS B. (2011), *Trudna klasa. Opanować, wychować, nauczyć...*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- SAWICKA K., (RED.) (1998), *Socjoterapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- SMOLEŃSKA Z., (RED.) (1993), *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- STRZEMIECZNY J. (1988), *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, MEN, Warszawa.
- URBAN B. (2001), *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, red. B. Urban, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- ŻEBROWSKA M., (RED.) (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci młodzieży*, PWN, Warszawa.

**Maria Fudali
Aneta Dziubak**

**FUNCTIONING OF STUDENTS BELONGING TO PEER GROUPS AND
WITHOUT GROUP MEMBERSHIP IN THE RELATION ME-TASK**

Abstract

The functioning of an individual in the role of a student depends largely on group membership. Junior high school students who belong to peer groups in class have a positive attitude to school. For them it is a place to meet their peers who provide them with help and support indispensable to the proper functioning in the role of a student. Such students more often feel good and safe at school. Few students who are the members of peer groups develop their hobbies and interests. They prefer the company of their peers and spend their free time with them.

The students who do not belong to any peer groups treat school as a necessary evil and do not give it a positive meaning. They avoid numerous tasks resulting from the role of a student and are not in satisfactory relationships with their classmates (they do not get any support or help from them). For them school is a place where they do not feel secure (both physically and mentally). Therefore they belong to the group of students being at risk of falling out of the school system

Marzanna Farnicka*
Hanna Liberska**

WIZJA WŁASNEGO ŻYCIA I RYTUAŁY RODZINNE WSKAZYWANE JAKO ŻYCIOWE ŹRÓDŁA WSPARCIA

Czas gimnazjum to okres wielu zmian w życiu nastolatka. W trakcie trzech lat nauki na tym poziomie zachodzą w nim liczne zmiany, zarówno w zakresie rozwoju biologicznego, poznawczego, moralnego, emocjonalnego, jak i społecznego. Czas gimnazjum nazywa się czasem przejścia. Przejścia ze świata dziecka w świat dorastających, ale także ze świata wczesnej fazy dorastania (skupionej głównie wokół problemów z akceptacją zmian w sferach biologicznej, poznawczej i społecznej) do fazy drugiej (skoncentrowanej wokół przemian psychicznych, tożsamościowych, filozoficznych, moralnych i duchowych). Przejście to zostaje zapoczątkowane zmianami biologicznymi, i stopniowo dotyka innych sfer. Bliskie kontakty z innymi ludźmi umożliwiają szukanie wzorców osobowych i wartości, dają podstawy do budowania własnego systemu wartości, wzoru do identyfikacji. Rozwój funkcji poznawczych, rozwój moralny, emocjonalny umożliwia niezależne przeżywanie sytuacji życiowych.

W związku z kształtującą się w tym czasie tożsamością, w doświadczeniu adolescenta pojawiają się nowe potrzeby i dylematy życiowe. Maria Przetacznikowa (1973) wymieniła cztery główne potrzeby wieku dojrzewania. Są to: potrzeba autonomii, potrzeba emancypacji, przynależności do grupy rówieśniczej, odgrywanie roli w społeczeństwie. Anna Oleszkowicz (1995) podkreśliła jeszcze inne ważne potrzeby tego okresu. Proponuję dołączyć je do wymienionych wcześniej. Są to: potrzeba własnej tożsamości i potrzeba sensu życia. Przywołana autorka (Oleszkowicz 1995) wskazuje konsekwencje tego etapu dla dalszego rozwoju, które przejawiają się w ukształtowanej po raz pierwszy świadomości tożsamości i samodzielności. W obszarze tym zawiera się odnalezienie poczucia ciągłości istnienia i sensu życia, jak i odnalezienie swojej roli w społeczeństwie i adaptacji do jego

***Marzanna Farnicka** – doktor psychologii, Pracownia Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Hanna Liberska** – dr hab. prof. nadzw. UKW Bydgoszcz, Instytut Psychologii Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

wymagań. Integrowanie siebie następuje stopniowo. Z chaosu, jakim może być psychologiczna sytuacja nastolatka, powoli wyłaniają się elementy, które mogą przywrócić zachwiane poczucie bezpieczeństwa. Są to problemy związane z: wyborem wyznawanych ideałów i wartości, określeniem swej roli i autonomii, a także ze sposobem identyfikacji na tle grupy w relacji do rówieśników, jak i dorosłych.

Nastolatek nieustannie poszukuje ludzi skupionych wokół tych samych lub podobnych idei, które będą nadawały sens życiu i dawały siłę. Gimnazjalista jest zatem czujny na gotowe wzorce osobowe, z którymi może się utożsamić lub na bazie których będzie mógł zbudować część swojej osoby. Z szukaniem ideałów wiąże się także odnajdywanie sensu własnej działalności i egzystencji.

Kolejnym wyzwaniem jest wybór i określenie sposobu zachowania wobec przywódców, autorytetów. W tym miejscu należy wspomnieć, że nastolatek musi w procesie budowania swojej tożsamości odnieść się do autorytetów pochodzących z własnej rodziny: rodziców, dziadków, rodzeństwa. Są oni obecni w jego życiu nie tylko w wymiarze fizycznym i psychicznym, ale także w sferze zachowań, rytuałów i tradycji rodzinnych.

Jean Maisonneuve (1995), opisując rytuały, przypisuje im trzy ważne funkcje: panowania nad zmiennością i strachem, obcowania z nadprzyrodzonym lub z pewnymi tajemnymi i idealnymi formami czy wartościami, oraz funkcję komunikacyjną i regulacyjną, realizowaną poprzez poświadczenie i wzmocnienie więzi społecznej. Poszukując rytuałów spełniających kryteria wskazane przez Maisonneuve wydaje się, że rytuały rodzinne i religijne w większym bądź mniejszym stopniu obrazują życie rytualne współczesnych rodzin. Barbara Fiese i Christina Kline (1993) podkreślają, że rytuały wyznaczają to, kim jesteśmy jako grupa, a ponieważ jest w nich element zaangażowania emocjonalnego, ich przeżywanie i doświadczanie wzmacnia poczucie przynależności. Wagę rytuałów rodzinnych podkreśla się w wielu kulturach. Emiko Takagi i Merrill Silverstein (2006) wskazują na rolę rodzinnych rytuałów w formowaniu i funkcjonowaniu systemu rodzinnego w kulturze japońskiej. Barbara Fiese i Christine Kline (2006) – badaczki zajmujące się badaniem rytuałów w rodzinie – wskazują ogromną rolę terapeutyczną i więziotwórczą wszelkich rytuałów w nich istniejących.

Zatem, każda grupa, mająca poczucie tożsamości, dowodzi potrzeby podtrzymania, umocnienia przekonań i uczuć tworzących jej jedność. Celem artykułu jest wskazanie rytuałów, których gimnazjaliści najczęściej doświadczają w środowisku rodzinnym i szkolnym oraz które wskazują jako ważne w ich życiu. Rytuały uzyskane od gimnazjalistów porównane zostaną z rytuałami podanymi przez młodych dorosłych. Wtedy można będzie

ocenić ich uniwersalność i specyfikę oraz funkcję, jaką pełnią na poszczególnych etapach rozwojowych. Osoby z grupy młodych dorosłych wybrano ze względu na specyfikę tego okresu. Niejako rozwojowo wyszli oni już z kręgu oddziaływań rytuałów bezpośrednio narzucanych przez rodzinę pochodzenia i w momencie pełnej swobody obyczajowej związanej ze zmianą własnego statusu (z dziecka na dorosłego), środowiska życia (większość badanych zmieniła miejsce zamieszkania z powodu podjęcia studiów), mają możliwość weryfikacji ich ważności.

W celu znalezienia odpowiedzi na pytania „Jakich rytuałów doświadczają lubuscy gimnazjaliści w rodzinie?” oraz „Jaką dane rytuały mają dla nich ważność?”, a także „Czy istnieje związek między doświadczanym poczuciem wsparcia społecznego a doświadczanymi rytuałami?” przeprowadzono badanie 44 gimnazjalistów z województwa lubuskiego i 45 studentów I roku UZ. Dobór studentów był warstwowy, natomiast gimnazjaliści byli respondentami uczestniczącymi w realizacji Projektu „Życie Lubuszan. Teraźniejszość i perspektywy”. Wśród 44 gimnazjalistów znalazło się 7 uczniów o bardzo niskim wskaźniku poczucia wsparcia, 10 o niskim i 27 o wysokim poziomie tego wskaźnika. Wskaźnik był jednym z obszarów badawczych badań przeprowadzonych w ramach projektu Życie Lubuszan. Szczegółowa procedura i operacjonalizacja znajduje się w artykule *Rola dorosłych we wsparciu młodzieży gimnazjalnej* (Farnicka 2012).

Tabela 1

Grupa badana

Grupa wiekowa	Bardzo niski wskaźnik wsparcia	Niski wskaźnik wsparcia społecznego	Wysoki wskaźnik wsparcia	Ogółem
Gimnazjaliści	7	10	27	44
Studenci				45
				99

W badaniu wykorzystano kwestionariusz własnej konstrukcji „Rytuały i ich ważność”. Ze względu na specyfikę przedmiotu kwestionariusz ma strukturę otwartą z elementami opisu struktury rytuału. W kwestionariuszu znajduje się także część, w której badani wskazują ważność (na skali od 1 do 10) danego rytuału w swoim życiu (1 oznacza – ten rytuał jest dla mnie bardzo mało ważny, 10 oznacza – ten rytuał jest dla mnie bardzo ważny).

Prezentacja uzyskanego materiału

Badani gimnazjaliści i studenci wskazywali różne rytuały rodzinne. Najczęściej wskazywali: Boże Narodzenie (56% wskazań), Wielkanoc (51% wskazań), Chrzest (37%), urodziny (36%) i niedzielny obiad (35,5%). Warto zauważyć, że kolejnymi, najczęściej wskazywanymi rytuałami rodzinnymi były wspólne posiłki, ślub i wesele, uroczystość I Komunii Świętej oraz wyjazd rodzinny (por.: tab. 2.). Analiza tabeli wskazuje istotne różnice w częstości wskazywanych rytuałów przez różne grupy wiekowe. Wśród gimnazjalistów lista pięciu najpopularniejszych wskazywanych rytuałów to: Wielkanoc i Boże Narodzenie (79,5%), wspólny posiłek (61,36%), obiad niedzielny (43,18%), urodziny (36,36%), wyjazd do rodziny i wyjazd wakacyjny (25%) oraz niedzielne śniadanie (20,45%). Specyficzne rytuały wskazywane przez gimnazjalistów to formy spędzania czasu z rodzicami: sprzątanie, zakupy, łowienie ryb, wyjście na żużel (31,34%), grillowanie (13,6%) oraz niedzielne wyjście na Mszę Św. (15,9%). W grupie gimnazjalistów udało się wyodrębnić osoby z niskimi wskaźnikami wsparcia społecznego w zakresie poszukiwania pomocy i rady, zarówno wśród rówieśników, jak i dorosłych. Osoby te (6 osób) wskazywały najczęściej (w 4 przypadkach) najmniej specyficzne rytuały – tylko Święta Wielkanocne i Bożego Narodzenia.

W grupie studentów zmienia się struktura częstości wskazań rytuałów rodzinnych. Najczęściej wskazywali oni: Chrzest (60,65%), ślub (46,67%), I Komunię Św. (44,3%), urodziny (36,06%), Boże Narodzenie (32,8%), imieniny, niedzielny obiad i wyjazd rodzinny (27,86%), pogrzeb i Wielkanoc (23%). W grupie studentów pojawiły się także rytuały specyficzne dla ich grupy. Były to: rozmowy z rodzicami przez telefon, rocznica ślubu rodziców, cotygodniowa impreza z kolegami, cotygodniowe wyjście do kina, teatru, modlitwa przed posiłkiem, dzień babci i dziadka, dzień matki i ojca.

Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje, że gimnazjaliści, jak i studenci mają osobisty punkt odniesienia, wskazując rytuały rodzinne. Wskazują jako najczęstsze te, w których aktualnie biorą udział lub przygotowują się do udziału w nich. Interesująca jest częstość wskazywania rytuałów związanych z wspólnym jedzeniem w każdej grupie. Były wymieniane obiady, śniadania – zarówno te codzienne, jak i te cotygodniowe. Różnice między grupami w podawaniu specyficznych dla nich rytuałów tłumaczyć można inną sytuacją życiową. Pojawienie się nowych rytuałów wskazuje na ich przystosowawczy charakter oraz pełnienie funkcji panowania nad zmiennością i strachem, funkcję komunikacyjną i regulacyjną, realizowaną poprzez wzmocnienie więzi społecznej.

Tabela 2

Częstości wskazań rytuałów rodzinnych (w procentach)

Rytuał	Procent wskazań wśród gimnazjalistów N=44	Studenci UZ N=61	Ogółem N=105
Boże Narodzenie	79,54	32,8	56,17
Wyjazd rodzinny na święta	25	27,86	26,43
Ślub	13,63	46,67	30,15
Wielkanoc	79,54	23	51,27
Chrzest	13,63	60,65	37,14
Urodziny	36,36	36,06	36,21
Obiad niedzielny	43,18	27,86	35,52
Imieniny	9,09	27,86	18,47
I Komunia	11,36	44,3	27,83
Pogrzeb	2,27	23	12,63
Niedzielne śniadanie	20,45	4,92	12,68
Wyjazd do rodziny na wakacje	25	11,48	18,24
Bierzmowanie	4,54	14,52	9,53
Wspólny obiad	61,36	1,63	31,49
Niedzielne odwiedziny rodziny	4,54	1,63	3,08
Roczek	2,27	6,5	4,38
Sylwester	4,54	6,5	5,52
Rocznica ślubu rodziców	2,27	6	4,13

Ważność rytuałów

Ważności rytuałów wskazywanych w obu grupach badanych są wysokie. Wszystkie rytualne sytuacje mają wartość powyżej 5 (na 10 punktowej skali ważności). Jako najważniejszy wskazany został ślub (średnia $M=8$, odchylenie standardowe $s=1,79$), a jako najmniej ważny – imieniny ($M=5,4$, $s=2,54$).

Specyfika grup. W grupie studentów średnie wszystkich wskazanych rytuałów były oszacowane powyżej 5. Oznacza to, że sytuacje rytualne postrzegane są przez nich jako ważne. Najwyżej oceniane rytuały są związane ze ślubem ($M=9$, $s=0,96$), zakończeniem pewnego etapu życia ($M=8,53$, $s=1,39$), narodzinami ($M=8,23$, $s=2,08$), rozpoczęciem czegoś nowego ($M=8,08$, $s=1,88$) i z urodzinami ($M=8,07$, $s=2,35$). Najmniej ważne rytuały związane są z imieninami ($M=5,63$, $s=2,5$), wstąpieniem do jakiejś organizacji

($M=5,6$, $s=3,14$) oraz robieniem czegoś pierwszy raz ($M=6,14$, $s=2,73$).

W grupie gimnazjalistów średnie wskazań były także wysokie. Wszystkie wskazane sytuacje miały średnią powyżej 5 punktów. Jako najbardziej istotne wskazywane były rytuały związane z: wstąpieniem do jakiejś organizacji ($M=9$, $s=1,73$), robieniem czegoś po raz pierwszy ($M=7,9$, $s=2,63$), ślubem ($M=7,47$, $s=1,95$), rozpoczęciem nowego etapu w życiu ($M=7,3$, $s=2,44$), uroczystościami rodzinnymi ($M=7,2$, $s=2,54$). Jako najmniej ważne zostały ocenione imieniny ($M=5,4$, $s=2,59$; wyniki porównaj z tabelą 3).

Gimnazjaliści a studenci. W grupie badanych różnica związana z wiekiem występuje w przypadku rytuałów związanych ze ślubem ($p=0,024$). Studenci przypisują im większą wartość i znaczenie niż gimnazjaliści. Kolejną podobną prawidłowość wykryto w związku z rytuałami związanymi z zakończeniem pewnego etapu. Studenci oceniają je jako ważniejsze niż gimnazjaliści.

Rodzaj wsparcia a wyniki uzyskane przez gimnazjalistów. W grupie gimnazjalistów, podzielonej na podgrupy związane ze wskaźnikiem odczuwanego wsparcia społecznego, znaleziono istotną różnicę w ocenie rytuałów związanych z robieniem czegoś po raz pierwszy. W kategorii tej są rytuały związane z pierwszą randką, pierwszym papierosem, pierwszą imprezą bez kontroli rodziców, Pierwszą Komunią, pierwszym samodzielnym wyjazdem. Uczniowie z bardzo niskim poczuciem wsparcia oceniali je jako bardzo ważne ($M=9,2$, $s=1,16$), osoby o niskim wskaźniku przypisywały im znaczenie umiarkowane ($M=6$), ale można zauważyć, że oceny te nie są stałe (są różnorodne w tej podgrupie, bo $s=3,96$). Natomiast młodzież z wysokim poczuciem wsparcia wskazywała ważność tych rytuałów na poziomie $M=8,5$ i $s=1,46$. Obraz średnich w tych podgrupach wskazuje, że osoby z niskim poczuciem wsparcia i z wysokim różnią się od siebie w ocenie ważności rytuałów związanych z inicjacją ($p<0,05$, $d(f) = 2$).

Podsumowanie i dyskusja

Rytuały, bez względu na podejście definicyjne, są częścią naszego życia. Najbardziej popularna definicja zakłada, że jest to zespół specyficznych dla danej kultury (zarówno w skali mikro, jak i makro) symbolicznych sekwencji określonych, sformalizowanych czynów i wypowiedzi, wykonywanych w celu osiągnięcia zakładanego efektu. Oczekiwany cel może być znacznie oderwany od efektu uzyskanego w wyniku działania. W dzisiejszym pojmowaniu rytuałów zalicza się do nich święta, rocznice, jak i wydarzenia okazjonalne czy codzienne, takie jak robienie zakupów, poranna kawa bądź wyjazdy na wakacje (Górski 2007). O takich rytuałach mówili uczestnicy badania.

Tabela 3

Ważność rytuałów w grupach badanych

Sytuacja rytualna	Grupa wiekowa	N	Średnia	Odchylenie standardowe	F	Istotność
Narodziny	studenci	13	8,2308	2,08782	1,488	0,230
	gimnazjaliści	27	7,1111	2,96561		
Imieniny	studenci	11	5,6364	2,50091	0,060	0,808
	gimnazjaliści	29	5,4138	2,59831		
Urodziny	studenci	13	8,0769	2,53185	2,301	0,136
	gimnazjaliści	34	6,9118	2,28788		
Obrzędy religijne	studenci	13	7,4615	2,06621	0,731	0,397
	gimnazjaliści	35	6,7429	2,74765		
Rocznice wydarzeń rodzinnych	studenci	9	6,7778	1,39443	0,019	0,890
	gimnazjaliści	30	6,9000	2,50998		
Uroczystości rodzinne	studenci	11	7,4545	1,63485	0,090	0,766
	gimnazjaliści	29	7,2069	2,54080		
Uroczystości narodowe	studenci	7	5,2857	2,36039	1,797	0,188
	gimnazjaliści	31	6,5161	2,15825		
Ślub	studenci	14	9,0000	,96077	7,367	0,010
	gimnazjaliści	23	7,4783	1,95098		
Rozpoczynanie nowego życia	studenci	10	7,7000	2,35938	0,176	0,678
	gimnazjaliści	25	7,3200	2,44472		
Pierwszy raz/Przejście	studenci	7	6,1429	2,73426	2,625	0,114
	gimnazjaliści	32	7,9375	2,63888		
Pogrzeb	studenci	14	6,3571	3,85521	0,066	0,798
	gimnazjaliści	32	6,0938	2,86648		
Zakończenie etapu	studenci	13	8,5385	1,39137	4,508	0,043
	gimnazjaliści	17	7,0588	2,19290		
Rozpoczęcie etapu	studenci	12	8,0833	1,88092	4,137	0,058
	gimnazjaliści	7	5,5714	3,55233		
Wstąpienie do organizacji	studenci	6	5,6667	3,14113	2,811	0,138
	gimnazjaliści	3	9,0000	1,73205		
d(f) między grupami we wszystkich przypadkach wynosił 1						

Uroczystości i święta religijne (na przykład: Wielkanoc, Boże Narodzenie, Chrzt) przeplatały się ze specyficznymi tylko dla ich rodzin tradycjami i obrzędami, takimi jak: wyjście do kościoła, grillowanie w dzień 3. Maja czy cotygodniowe sprzątanie.

Badania wskazały nie tylko na doświadczanie różnych rytuałów, ale także na ich zmienność i transformacje przy spełnianiu tej samej funkcji. Przykładem transformacji rytuału, który ma zapewnić poczucie przynależności do rodziny jest cotygodniowe sprzątanie czy zakupy wskazywane w wieku gimnazjalnym, zamienione na cotygodniowe rozmowy telefoniczne w wieku studenckim. Tezę o zmienności znaczenia i doświadczania rytuałów potwierdza różnica wskazywanych rytuałów. Niektóre wskazywane przez gimnazjalistów (cotygodniowe sprzątanie, wychodzenie na Mszę) nie pojawiały się w późniejszym okresie rozwojowym. Zjawisko to zachodziło także w drugą stronę. Gimnazjaliści nie wskazywali wcale lub bardzo rzadko bierzmowania, pępkowego, modlitwy przed posiłkiem czy cotygodniowego imprezowania.

Rezultaty badania wskazują także rytuały o charakterze uniwersalnym. Należą do nich najbardziej kultywowane w tradycji i kulturze rytuały związane ze świętami i obrzędami religijnymi, czyli Świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocy oraz Chrzt. Badani bardzo często wskazywali także na tradycje i uroczystości rodzinne związane z urodzinami i wyjazdami rodzinnymi.

Znaczenie poszczególnych rytualnych wydarzeń wskazuje na duże podobieństwo w ocenie między badanymi grupami. Najwyżej w obu grupach oceniane są rytuały rodzinne związane ze ślubem i urodzinami. Najniżej w obu grupach oceniono ważność imienin. Wskazuje to na zanikanie tej formy celebracji własnej osoby. Następnie pojawiały się indywidualne i specyficzne sytuacje rytualne, związane z rozpoczynaniem i zakańczaniem etapów życiowych. W ramach tych rytuałów mamy zarówno rozpoczynanie i kończenie szkoły, ale także na przykład 18. urodziny czy wstępowanie do jakiejś organizacji.

Wartość sytuacji rytualnych związanych z wchodzeniem do organizacji wyraźnie wskazują wyniki gimnazjalistów. Obraz ten wskazywać może na ich rozwojową potrzebę przynależności do grupy. Wyniki uzyskane w podgrupie gimnazjalistów z poczuciem niskiego wsparcia społecznego wskazywały ponadto na funkcję związaną z zapewnieniem bezpieczeństwa w zmieniającym się świecie. Uczniowie z bardzo niskim poczuciem wsparcia rytuały te oceniali jako bardzo ważne, natomiast młodzież z wysokim poczuciem wsparcia wskazywała ważność tych rytuałów na poziomie przeciętnym. Należy także przypomnieć, że uczniowie z niskimi wskaźnikami wsparcia wskazywali mniej rytuałów niż pozostali gimnazjaliści. Można przypuszczać, że także

w strefie rytualnej mają oni pewien deficyt związany z deprivacją poczucia bezpieczeństwa i przynależności.

Natomiast różnice wynikające z procesów rozwojowych można zauważyć nie tylko na przykładzie wspomnianych zmian rytuałów i ich formy, ale także na ocenianiu ich ważności. W grupie badanych różnica związana z wiekiem występuje w przypadku rytuałów związanych ze ślubem. Studenci przypisują im zdecydowanie wyższą wartość i znaczenie niż gimnazjaliści. Kolejną, podobną prawidłowość wykryto w związku z rytuałami kojarzonymi z zakończeniem pewnego etapu. Studenci oceniają je jako ważniejsze niż gimnazjaliści.

Wnioski i zakończenie

Przedstawione tu badania traktuje się jako wstępne. Dały one obraz rozumienia rytuału wśród badanych młodych dorosłych. Na ich podstawie można zauważyć, że tzw. rytuały rodzinne mają się dobrze i że pełnią one swoją funkcję, zarówno wśród gimnazjalistów, jak i ich starszych kolegów – studentów. Na podstawie zebranego materiału sformułowano trzy wnioski. Dotyczą one sugerowanych w literaturze możliwości wykorzystania zachowań rytualnych tak do diagnozy funkcjonowania grup, jak i do oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych.

Wnioski

1. Należy dbać o rytualne sytuacje w domu i w instytucjach. Badani wskazywali ważność sytuacji związanych z rozpoczynaniem, kończeniem, robieniem czegoś pierwszy raz. W tych momentach zrytualizowanie sytuacji obniża lęk, działa więziotwórczo oraz nadaje wydarzeniu ważność. Jest to postulat wskazywany także w literaturze przez Fiese i współpracowników (2002).
2. Ze względu na adaptacyjną funkcję rytuałów, zmieniają one swoją formę w zależności od sytuacji życiowej badanego, są bardziej lub mniej rozbudowane czy rozpoznawane. Niemniej jednak ich występowanie jest powszechne. Należy zatem pamiętać o tworzeniu sytuacji rytualnych w naszej przestrzeni życiowej. Jeśli osobom (w tym wypadku adolescentom) nie stworzy się możliwości przeżyć o charakterze rytu, stworzą sobie oni własne sytuacje – nie zawsze bezpieczne i akceptowane społeczne. Przykładem są rytuały opisywane przez badanych w sytuacji przejścia do dorosłości – bicie pasami na 18. urodziny, pierwsze próbowanie narkotyków czy picie alkoholu do utraty przytomności, orgie.
3. Osoby z niskim poczuciem wsparcia społecznego szczególnie dużą wartość przypisują wydarzeniom związanym z rytuałami przejścia, inicjacji.

Może wiązać się to z ich frustrowaną potrzebą przynależności. Rezultat ten zgodny jest z badaniami Flise i Kline (1993). Badaczki wskazują związek rytualizacji rodziny z jej poczuciem bezpieczeństwa i sposobami radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Na możliwość wykorzystania rytuałów jako wskaźników funkcjonowania rodzinnego, jak i metodę profilaktyczną i terapeutyczną wskazuje Imber-Black (2003). Współcześnie istnieją programy profilaktyczne skierowane dla adolescentów bazujące na rytuałach. Zagadnienia te jednak, ze względu na różnice kulturowe i konieczność adaptacji narzędzi badających efekty postępowania terapeutycznego wymagają dalszych pogłębionych badań i opracowań.

Literatura

- FARNICKA M. (2012), Rola dorosłych we wsparciu młodzieży gimnazjalnej, [w:] Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy. Raport z badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Zielona Góra.
- FIGESE B. H. (2006), *Family routines and rituals*, New Haven: Yale University Press.
- FIGESE, B. H., KLINE, CH. A. (1993), Development of the family ritual questionnaire: Initial reliability and validation studies, *Journal of Family Psychology*, Vol. 6, No. 3, 290-299.
- FIGESE, B. H. I IN. (2002), A Review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration?, *Journal of Family Psychology*, Vol. 16, No. 4, 381-390.
- GÓRSKI J. (2007), *Spotkanie z religiami*, Księgarnia Św. Jacka, Katowice.
- IMBER-BLACK, E., (RED.) (2003), *Rituals in families and family therapy*. New York – Londyn, W.W. Norton and Company.
- JONIEC-BUBULA, K. (2000), Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 165-183.
- MAISONNEUVE J. (1995), *Rytuały dawne i współczesne*, GWP, Gdańsk.
- OLESZKOWICZ A. (1995), *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg, na podstawie wybranych psychologicznych koncepcji rozwoju człowieka i badań empirycznych*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- PAWLIK, J. J. (2006), Antropologiczne badania rytuału, [w:] *Rytuał. Przeszość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 19-37.

PRZETACZNIKOWA M. (1973), Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, P Z. W. S, Warszawa.

TAKAGI E., SILVERSTEIN M. (2006) Intergenerational Coresidence of the Japanese Elderly, Research on Aging, Jul2006, Vol. 28 Issue 4, s. 473-492.

Marzanna Farnicka
Hanna Liberska

VISION OF YOUR LIFE AND FAMILY RITUALS, SUPPORT SOURCES

Abstract

Rituals have been a part of our reality for a long time. As an individual subject of research they have been functioning since the second half of the nineteenth century. Contemporary studies concern the problem of changes connected with rituals, their importance, form and presence in the world today. The presented research is a part of this trend pointing to the need to create ritual experiences for people at junior high school age, as the elements controlling the overwhelming chaos which resulted from internal processes (creating identity) and the processes connected with the change of the environment (leaving primary school and entering junior high school).

Jarosław Bąbka*
Józef Binnebesel**

WSPÓŁPRACA W DOŚWIADCZENIACH STUDENTÓW

Wprowadzenie

Współpraca dzieci i młodzieży to zaniedbane zagadnienie w pedagogice, które wymaga ponownego zainteresowania. Wśród wielu przyczyn zaniechania podejmowania przez badaczy tej problematyki, czego konsekwencją jest zaznaczająca się luka teoretyczna oraz empiryczna, można wymienić kilka: (1) wiązanie współpracy z kojarzonym się z poprzednim ustrojem kolektywizmem oraz koniecznością podporządkowywania jednostki grupie, (2) traktowanie współpracy głównie jako grupowej formy organizacji zajęć, (3) wzrost znaczenia rywalizacji, która we współczesnym świecie stanowi mechanizm regulacyjny w wielu dziedzinach życia.

U podstaw zajęcia się problematyką doświadczeń studentów związanych ze współpracą znajdują się ustalenia zachodnich badaczy. Dostrzegli oni, że absolwenci szkół wyższych nie posiadają odpowiednich kompetencji społecznych, umiejętności pracy w zespole, a także zdolności przywódczych (Hartley 2000, s. 209-218). Jest prawdopodobne, że u polskich studentów można byłoby stwierdzić podobne braki, jak i dostrzec pilną potrzebę przygotowania ich do współpracy¹.

Absolwenci studiów pedagogicznych muszą się liczyć z koniecznością funkcjonowania w różnych grupach, sieciach, jak i angażowania się w problemy, których nie da się rozwiązać w pojedynkę. Często okazuje się bowiem, że doświadczają poczucia „niekompletności” oraz „niesamowystarczalności”,

*Jarosław Bąbka – dr, pedagog, adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zajmuje się problematyką edukacji, społecznej integracji dzieci i młodzieży pełnosprawnej oraz z różnymi ograniczeniami sprawności.

**Józef Binnebesel - dr hab., pedagog, prof. UMK w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania naukowe dotyczą tanatopedagogiki, w tym również współpracy członków zespołów hospicyjnych.

¹Dorastający charakteryzują się średnim poziomem umiejętności współpracy. Z kolei w szkołach nie wykorzystuje się należycie pracy w grupach (Bąbka 2012).

co wymaga od nich umiejętności odnajdywania się w sytuacjach współzależności² (por.: Beck, Beck-Gernsheim; za: Bokszański 2007, s. 64-65; Jacyno 2007, s. 7-18). Możliwości pracy za granicą dla współczesnej młodzieży wymagają od niej odpowiednich kompetencji, np. społecznego zaufania, dialogu, współpracy – pomimo występujących pomiędzy ludźmi różnic kulturowych, rasowych czy psychofizycznych (Delors 1998, Lewowicki 2002). Umożliwienie studentom gromadzenia doświadczeń związanych ze współpracą jest wyrazem upodmiotowienia młodych ludzi oraz przygotowania ich do społecznego i obywatelskiego zaangażowania się w środowisku lokalnym (Brzezińska 1996, s. 195-218). Znaczenie kompetencji studentów w zakresie myślenia i działania grupowego znajduje odzwierciedlenie w dokumentach stanowiących podstawy kształcenia akademickiego³.

Celem opracowania jest przedstawienie wyników badań eksploracyjno-diagnostycznych, dotyczących doświadczeń studentów wybranych kierunków Uniwersytetu Zielonogórskiego, związanych ze współdziałaniem i na tej podstawie zaproponowanie kierunków zmian w procesie kształcenia.

Idea badań

Wśród 140 studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego: w tym 70 studiujących pedagogikę oraz 70 studiujących kierunek z zakresu nauk ścisłych przeprowadzono badania sondażowe (Nieścierowicz 2010, Śleboda 2010). Wykorzystano kwestionariusz ankiety, który składał się zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych (Łobocki 2000, s. 243-268). Udział studentów w badaniach był dobrowolny. Badaną grupę stanowiło 75% kobiet i 25% mężczyzn w przedziale wiekowym 23-26 lat. Respondenci różnili się od siebie ze względu na uzyskiwane wyniki w nauce. Najwyższy odsetek młodzieży studiującej nauki ścisłe stanowiły osoby uzyskujące średnie wyniki w nauce (43%). Wśród studentów pedagogiki przeważały osoby z dobrymi wynikami w nauce (57,14%).

Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjno-diagnostyczny (Żechowska 1990, s. 11-13). W artykule skoncentrowano się na omówieniu jedynie tych aspektów badań, które mogą mieć największe znaczenie dla wstępnej diagnozy dotyczącej przygotowania studentów do współpracy

²Problem współzależności omówiono w innym opracowaniu (Bąbka 2010, s. 416-426).

³W rozporządzeniu dotyczącym wzorcowych efektów kształcenia na kierunku pedagogika czytamy m.in.: „potrafi pracować w zespole pełniąc różne role” (studia pierwszego stopnia, K_U13; H1A_U05); „potrafi pracować w zespole; umie wyznaczać i przyjmować wspólne cele; potrafi przyjąć rolę lidera w zespole” (studia drugiego stopnia, K_U12; H2A_U05) (Dz. U. 2011, Nr 253, poz. 1521).

w środowisku akademickim. Wyniki badań pozwolą udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie są opinie studentów na temat opłacalności współpracy i rywalizacji we współczesnym świecie?
2. Jakie role najczęściej pełnią studenci podczas pracy w grupie?
3. Jakie pozytywne doświadczenia gromadzi młodzież podczas pracy w grupie?
4. Jakie negatywne doświadczenia gromadzą studenci podczas pracy w grupie?
5. Jak badani oceniają swoją umiejętność współpracy?

Współpraca w świetle wyników badań

Z badawczego punktu widzenia ważne było poznanie opinii młodzieży na temat ich stosunku do współpracy i rywalizacji we współczesnym świecie (tab. 1).

Tabela 1

Opinie studentów na temat opłacalności współpracy i rywalizacji we współczesnym świecie

Lp.	Kategorie	Studenci kierunków nauk ścisłych		Studenci pedagogiki		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Bardziej się opłaca rywalizacja	9	12,86	1	1,42	10	7,14
2.	Bardziej się opłaca współpraca	15	21,42	8	11,42	23	16,42
3.	Trzeba współpracować, jak i rywalizować	46	65,71	61	87,14	107	76,42

Źródło: opracowanie własne.

Większość studentów uważa, że człowiek we współczesnych czasach musi zarówno współpracować, jak i rywalizować. Bardziej jednomyślna jest w tym względzie młodzież studiująca pedagogikę. Wśród studentów kierunków nauk ścisłych da się zauważyć niewielką grupę młodzieży zorientowaną rywalizacyjnie.

Zdaniem studentów praca w grupie jest często wykorzystywana przez nauczycieli akademickich – wymaga przyjmowania przez uczestników działania różnych ról. Studenci są świadomi swych preferencji w zakresie ról grupowych (tab. 2). Do rozwiązywania problemów są niezbędni liderzy, którzy ukażą kierunek ludzkich dążeń, ale potrzebni są też są skuteczni realizatorzy idei. Pomiedzy jednymi a drugimi musi zaistnieć współpraca.

Tabela 2

Opinie studentów na temat pełnienia ról podczas współpracy w grupie

Lp.	Kategorie	Studenci kierunków nauk ścisłych		Studenci pedagogiki		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Jestem liderem	6	8,57	20	28,57	26	18,57
2.	Wykonuję wyznaczone mi zadanie	31	44,28	29	41,43	60	42,86
3.	Przyjmuję rolę sędziego	16	22,85	8	11,43	24	17,14
4.	Krytykuję pomysły innych, ale podaję swoje propozycje	7	10,00	11	15,71	18	12,86
5.	Krytykuję pomysły innych, ale nie podaję własnych propozycji	0	0	0	0	0	0
6.	Wykorzystuję pracę innych	8	11,42	2	2,85	10	7,14
7.	Wycofuję się i nie uczestniczę we współpracy	2	2,85	0	0	2	1,43

Źródło: opracowanie własne.

Studenci pedagogiki częściej pełnią rolę lidera niż ich rówieśnicy z kierunków nauk ścisłych. Problem orientacji liderek wśród studentów wymagałby pogłębionych badań. Ta rola jest bardzo pożądana wśród młodzieży. Z wypowiedzi studentów wynika, że liderami w grupie nie zawsze są osoby, które potrafią pokierować zadaniem, ale koledzy, którzy wymuszają posłuch w grupie oraz umacniają swoją pozycję. Wypowiedź: „Osoby odważne, tzw. liderzy nie słuchają innych uczestników zajęć, sądzą, że są najlepsi i niezastąpieni” świadczy o tym, że istnieje potrzeba nie tylko uczenia studentów współpracy, ale celowego kształtowania dobrze rozumianych zdolności liderkich. Z kolei nieco więcej osób z kierunków nauk ścisłych przyznaje się do

wykorzystania pracy innych oraz przyjmowania roli sędziego w porównaniu ze studentami pedagogiki. Z analizy wypowiedzi badanych wynika, że sytuacje wykorzystywania pracy innych, tzw. „jazdy na gapę” są częstym zjawiskiem podczas zajęć. Jest prawdopodobne, że studenci nie mieli odwagi przyznać się do zachowań, które nie są aprobowane. Zbliżony odsetek studentów porównywanych kierunków podejmuje się roli wykonawcy czynności podczas współpracy.

Dobrze zorganizowane uczenie we współpracy pozwala uzyskiwać pozytywne rezultaty zarówno poznawcze, jak i społeczne (Brzezińska 1996, s. 205-209). Refleksyjność, planowanie czynności, podejmowanie decyzji, zdobywanie wiedzy i wykorzystanie jej w działaniu to tylko niektóre kompetencje, które studenci mogą opanować podczas pracy w grupie. Nauczanie kooperacyjne pozwala również kształtować takie kompetencje społeczne, jak empatia, negocjowanie, myślenie w kategoriach My, otwartość na inną osobę, funkcjonowanie wg demokratycznych reguł itp. Studenci doświadczają zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów współpracy⁴ (tab. 3, 4).

Badani uważają, że praca w grupie pozwala generować dużą liczbę pomysłów. Aktywizacja uczestników zajęć, możliwość ciekawego przedstawienia zagadnienia. Kilka osób wymyśliło coś bardziej interesującego niż jedna osoba. Więcej pomysłów – więcej rozwiązań. Prawdą jest, że praca w grupie nad zadaniem sprzyja doświadczaniu współzależności, co wzmacnia emocjonalne więzi i poczucie integracji. O takich zaletach współpracy informują studenci: „Dzięki współpracy ludzie są w stanie lepiej się poznać i zespół się integruje. Rozwijają się umiejętności interpersonalne. Można się lepiej poznać i w międzyczasie pogadać o głupotach. Ludzie się lepiej poznają, zawiązują się więzi”.

Inne zalety współpracy studenci argumentują następująco: „Uczymy się komunikować, odkrywamy swoje role w grupie”; „Podczas pracy w grupie nie ma aż takiego ciśnienia i człowiek nie musi się stresować ewentualną porażką”; „Miła atmosfera. Wszystkim poprawia się humor”.

Zastanawiające jest, że mniej wskazań dotyczy jednego z podstawowych walorów pracy w grupie, jakim jest możliwość uczenia się przez studentów od siebie. „Słabsze osoby mogą się szybko nauczyć”; „Jestem mniej wtedy zestresowana, uczymy się od siebie nawzajem, jestem wtedy bardziej kreatywna, bo kreatywność innych pobudza moją pomysłowość”; „Ktoś może nas nauczyć zupełnie innego myślenia, postrzegania rzeczywistości.

⁴Badani mogli podać więcej niż jeden pozytywny oraz negatywny aspekt współpracy. Zrezygnowano z prezentacji danych uwzględniając podział na grupy respondentów oraz z podawania odsetków.

Tabela 3

Pozytywne doświadczenia gromadzone przez studentów podczas współpracy w grupie

Lp.	Kategorie	Liczba wskazań
1.	Wielość pomysłów	46
2.	Podział obowiązków i aktywizacja do działania	32
3.	Integracja grupy	29
4.	Szybkie wykonanie zadania	26
5.	Uczenie się od siebie	22
6.	Rozwój umiejętności współpracy	9
7.	Poczucie bezpieczeństwa	6
8.	Miła atmosfera	6
9.	Inne	7

Źródło: opracowanie własne.

Studenci doświadczają również negatywnych aspektów związanych z wykonywaniem pracy w grupach (tab. 4). Młodzież skarży się na nierówny podział obowiązków oraz niesprawiedliwe ocenianie rezultatów pracy grupowej. Oto przykłady wypowiedzi: „Praca w grupach to fikcja. Nikt nic nie chce robić, a jeżeli się znajdzie parę osób, które przykładają się do wykonania zadania, to reszta natychmiastowo ich wykorzysta i jeszcze będzie się domagać za to oceny – szczyt bezczelności”; „W wielu przypadkach, tylko jedna osoba lub dwie osoby wykonują pracę za cały zespół, a ocena pracy jest dla wszystkich jednakowa”; „Nie każdy ma ochotę się angażować. Osoby, które nie zrobiły nic, dostają taką samą ocenę, jak reszta grupy. Równie częste są trudności związane z realizacją zadań oraz kłótnie w grupie. Kłótnie są zawsze tam, gdzie razem pracuje więcej niż jedna osoba”; „Nie wszyscy potrafią słuchać się nawzajem. Trudności w porozumieniu się, konflikty, opóźnione decyzje, czasem brak możliwości porozumienia, konflikty spowodowane odmiennymi postawami członków grupy. Najgorsi to Ci, którzy chcą zdominować całą grupę i uważają, że najlepiej wiedzą jak wykonać zadanie. Nikt nie może mieć innego zdania, bo uważają to za podkopywanie ich wiedzy i doświadczenia”. Jest prawdopodobne, że studenci nie potrafią zorganizować pracy w grupie, skoro się skarżą na pacyfikowanie pomysowości i aktywności członków przez liderów. Źle rozumiana zbiorowa odpowiedzialność zwalania niektórych z angażowania się we wspólne działanie. Oto przykład wypowiedzi: „Zbiorowa odpowiedzialność ułatwia życie. Nie trzeba się stresować, że jeśli coś nie wyjdzie, to odpowiedzialność

spadnie na barki jednej osoby”. Odpowiedzialność grupowa, czyli bylejakość realizacji.

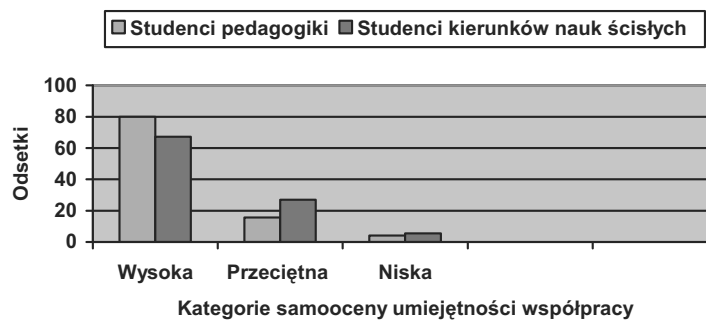
Tabela 4

Negatywne doświadczenia gromadzone przez studentów podczas współpracy w grupie

Lp.	Kategorie	Liczba wskazań
1.	Nierówny podział obowiązków i niesprawiedliwa ocena	46
2.	Trudności z zaangażowaniem wszystkich uczestników we współpracę	39
3.	Kłótnie i konflikty	35
4.	Ograniczenie pomysłowości i aktywności członków grupy	17
5.	Zbiorowa odpowiedzialność	15
10.	Inne	7

Źródło: opracowanie własne.

W kontekście analizowanego problemu ważne było poznanie opinii studentów dotyczących samooceny umiejętności współpracy (rys. 1.). Z badań wynika, że studenci pedagogiki wyżej ocenili umiejętność współpracy w porównaniu z drugą grupą młodzieży. Umiejętność współpracy wysoko oceniło 80% młodzieży studiującej pedagogikę oraz 67,14% studentów z kierunków nauk ścisłych. Trudno jest na tym poziomie analizy wyjaśnić zaistniałe różnice pomiędzy grupami badanych. Jak wykazano wcześniej, o studentach nauk ścisłych można powiedzieć, że są nieco zorientowani rywalizacyjnie. Być może jest to związane z tym, że nieco niżej ocenili swoje umiejętności w zakresie współpracy.



Rys. 1. Samoocena studentów umiejętności współpracy.

Źródło: opracowanie własne.

Jest prawdopodobne, że zachowania kooperacyjne studentów uwarunkowane są splotem różnych czynników, np. orientacją ukierunkowaną na rywalizację, współpracę lub działanie indywidualne, cechami osobowości, kontekstem sytuacyjnym, nawykami ukształtowanymi w procesie socjalizacji czy też sposobem wartościowania przez jednostkę sytuacji społecznych (Bąbka 2012). Te kwestie wymagają dalszych badań.

Dyskusja nad wynikami badań

Opracowanie należy traktować jedynie jako przyczynek do dalszych poszukiwań dotyczących celowego kształtowania u młodzieży kompetencji społecznych, w tym również w zakresie współpracy. Analiza wycinka badań odsłoniła kilka wrażliwych obszarów edukacji akademickiej, które wymagają przemyślenia zarówno na kierunku pedagogicznym, jak i w przypadku kierunków nauk ścisłych. W procesie współpracy nie wykorzystuje się różnicy zdań jako swoistego konfliktu poznawczego, który wpisany jest w założenia uczenia we współpracy oraz stanowi źródło dochodzenia do wiedzy, uzgadniania wspólnych znaczeń. Bywa, że różnica zdań jest traktowana jako przyczyna kłótni, konfliktów interpersonalnych, nieporozumień w grupie, które dezorganizują, a niekiedy uniemożliwiają dalszą współpracę. Kolejne wypowiedzi zmuszają do refleksji: „Podczas pracy w grupach wykładowcy nie interesują się studentami”; „Praca w grupach to zaoszczędzenie czasu i wysiłku dla wykładowców, kiedy nie chce im się zrealizować tematu, zlecają pracę w grupach”. Wykorzystywanie współpracy w procesie wspólnego konstruowania wiedzy, uczenie się od siebie wynikają z założeń dyskursu konstruktywistycznego (por.: Bruner 2006, Klus-Stańska 2012, Wadsworth 1998), idei progresywizmu (Kohlberg, Mayer 1993, s. 51-93). Interakcje społeczne, dochodzenie do wynegocjowanej wiedzy w trakcie współpracy stanowią istotne cechy edukacji konstruktywistycznej. Zdaniem Jeromego Brunera (2006, s. 126) „Umysł znajduje się w głowie, ale także interakcjach społecznych”. Oznacza to, że nauczyciel dostarczający studentom wiedzy, sam musi być świadomy tego, do jakiego paradygmatu, dyskursu czy modelu edukacyjnego (założeń natury ogólniejszej) nawiązują jego działania dydaktyczne. Inaczej współpraca jest traktowana jedynie jako forma organizacyjna, która ma usprawnić przebieg zajęć, niewiele mających wspólnego z założeniami konstruktywizmu.

Zadawalające jest, że studenci dostrzegają społeczne walory współdziałania. Świadczą o tym wypowiedzi, w których młodzież podkreśla, że w trakcie współpracy, oprócz kompetencji poznawczych, rozwijane są umiejętności interpersonalne, a także dochodzi do integracji grupy. Taka edukacja ma

swoje źródła w progresywizmie jako ideologii wychowania (Kohlberg, Mayer 1993, s. 51-92) czy też w społecznym modelu edukacji (Brzezińska 1996, s. 203). Zaletą sytuacji edukacyjnych wymagających współpracy, zgodnie z założeniami progresywizmu czy społecznego modelu edukacji jest uczenie się przez młodzież funkcjonowania wg demokratycznych reguł, nabywanie moralności, która jest wynikiem aktywnej zmiany w sytuacji problemowej w odróżnieniu od biernego przyswajania reguł zachowania się (Kohlberg, Mayer 1993, s. 56). Oznacza to, że skłonność do dialogu, otwartość, obojętność to cechy, które można u studentów ukształtować podczas pracy w grupie, zwłaszcza wtedy, kiedy istnieją przesłanki, że nie posiadają oni ich w stopniu wystarczającym. Klótnie pomiędzy uczestnikami wspólnego działania, dezorganizacja, wykorzystywanie pracy innych to preteksty do uczenia młodzieży strategii rozwiązywania konfliktów⁵. „W sytuacjach konfliktów społecznych kooperacja wiąże się zawsze z wolą zaakceptowania celów drugiej strony, bez rezygnacji z własnych. Taki styl wynika z założenia, że zawsze można znaleźć rozwiązanie, które usatysfakcjonuje obie strony” (Chełpa, Witkowski 1995, s. 113). Grażyna Miłkowska (2010, s. 199-214) dostrzega braki u młodzieży w zakresie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Przedstawione uwagi nie wyczerpują całości problemu. Zmuszają one co najwyżej do refleksji, z której wynika potrzeba zrewidowania podejścia wykorzystywania na zajęciach ze studentami uczenia we współpracy. Zdaniem Daniela Golemana (1999, s. 276-323) osoby, które posiadają kompetencję współpracy potrafią podtrzymywać sieć powiązań z ludźmi, zachowują równowagę pomiędzy koncentracją na zadaniu a relacjami z ludźmi, okazują innym szacunek, są pomocne, ale nie wyłącza innych, potrafią dzielić się planami, zasobami, zasługami, szukają okazji do współpracy. Takie umiejętności są niezbędne każdemu studentowi bez względu na to, czy w przyszłości będzie rozwiązywał problemy opiekuńcze i edukacyjne w środowisku lokalnym, współpracował w zespole hospicyjnym (Krakowiak, Modlińska, Binnebesel 2008), czy też w uczestniczył w procesie budowy mostu.

Konkluzje

Rzeczywisty obraz współpracy studentów pozostawia wiele do życzenia. Istnieje potrzeba nadania współpracy w edukacji akademickiej odpowiedniej rangi, dostarczenia studentom wzorów dobrze zorganizowanego działania grupowego oraz sprawiedliwego jego wartościowania. Ponadto, zanim po-

⁵S. Chełpa i T. Witkowski (1995) wyodrębnili pięć stylów reagowania na konflikt: konkurencja, unikanie, kompromis, łagodzenie i kooperacja.

stawi się młodzież w sytuacjach wymagających współpracy, niezbędne jest ukształtowanie u nich gotowości do współpracy, co może wydawać się dziwne biorąc pod uwagę, że są to ludzie dorośli.

Literatura

- BĄBKA J. (2010), Współzależność jako kategoria myślenia o społecznej integracji ludzi „Innych”, [w:] Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki, red. G. Miłkowska, M. Furmanek, Oficyna Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- BĄBKA J. (2012), Zachowania kooperacyjne młodzieży w sytuacjach zadaniowych. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności (w druku).
- BOKSZAŃSKI Z. (2007), Indywidualizm a zmiana społeczna, PWN, Warszawa.
- BRUNER J. (2006), Kultura edukacji, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków.
- BRZEZIŃSKA A. (1996), Model edukacji dla obywatelskiej współpracy: interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną, [w:] Podmiotowość społeczności lokalnych. Praktyczne programy wspomagania rozwoju, red. R. Cichocki, „Media-G.T.”, Poznań.
- CHELPA S., WITKOWSKI S. (2004), Psychologia konfliktów: praktyka radzenia sobie ze sporami, „Moderator”, Wrocław.
- DELORS J. (1998), Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- GOLEMAN, D. (1999), Inteligencja emocjonalna w praktyce, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- HARTLEY P. (1997), Komunikacja w grupie, tłum. I. Chlewińska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- JACYNO M. (2007), Kultura indywidualizmu, PWN, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (2012), Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- KOHLBERG L., MAYER R. (1993), Rozwój jak cel wychowania, [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

- KRAKOWIAK P., MODLIŃSKA A., BINNEBESEL J. (2008), Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego, „Via Media” sp. z o.o., Gdańsk.
- LEWOWICKI T. (2002), W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej, [w:] Edukacja wobec ładu globalnego, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ŁOBOCKI M. (2000), Metody badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MILKOWSKA G. (2010), Strategie rozwiązywania konfliktów przez młodzież, „Rocznik Lubuski”, tom 36.
- NIEŚCIEROWICZ D. (2010), Współpraca i rywalizacja w opiniach studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dra J. Bąbki.
- ROZPORZĄDZENIE MNiSW z 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. Dziennik Ustaw 2011, nr 252, poz. 1521.
- ŚLEBODA M. (2010), Zjawisko współpracy i rywalizacji w opiniach studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dra J. Bąbki.
- WADSWORTH B. J. (1998), Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, tłum. M. Babiuch, WSiP, Warszawa.
- ZAHORSKA M., PAPIÓR E., ROSZKOWSKA M. (2009). Obywatele czy poddani. Młodzież szkolna a demokracja, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- ŻECHOWSKA B. (1990), Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Jarosław Bąbka
Józef Binnebesel

**EXPERIENCE IN COOPERATION OF UNIVERISTY
OF ZIELONA GÓRA STUDENTS**

Abstract

The article presents a part of the research and diagnostic testing results concerning the experiences of University of Zielona Góra students associated with cooperation (profitability of cooperation and competition at present, roles most often performed while working in group, positive and negative experiences gathered by the students while working in a group, evaluation of cooperation skills).

The research is the basis for discussion, which shows the direction of changes in the educational process. The authors tried to prove that there is a need to prepare adolescents to cooperation. Such necessity results from the challenge of the modern world and it fits model effects of university education developed by the Ministry of Higher Education.

Magdalena Zdaniewicz*

Beata Krasińska**

WYBRANE ASPEKTY SYTUACJI ZAWODOWEJ A TYP ZAWODU

Praca przypisana jest naturze człowieka, mimo że niekiedy znajdują się osoby, które podważają jej sens. Jest czynnością, która jako kategoria społeczna obejmuje umiejętności pracy, a także sposoby jej organizowania, narzędzia, urządzenia techniczne, a wyprodukowane dobra są elementem kultury danego społeczeństwa. Współcześnie mamy do czynienia z wieloaspektowym podejściem do pracy. Na pracę patrzymy przez pryzmat działań technicznych, działalności ekonomicznej, procesu fizjologicznego, psychicznego, intelektualnego czy społecznego. Wymienione aspekty pracy można rozszerzać o aspekt filozoficzny, moralny czy wychowawczy. Dla pracownika obok przytoczonych aspektów pracy ważny jest często w pracy zawodowej jej kontekst. Zwracamy uwagę na podejście materialistyczne, w którym pracę traktujemy jako swoistą formę stosunku człowieka do przyrody, ale także źródło środków materialnych niezbędnych do życia. A także podejście personalistyczne, w którym głównie skupiamy się na roli człowieka jako sprawcy i podmiocie pracy (Zdaniewicz 2008).

Z tej perspektywy prowadziłam badania dotyczące wybranych aspektów pracy sześciu grup zawodowych, reprezentujących typy osobowościowe wyróżnione przez Johna L. Hollanda. Badania prowadzono na próbie 600 pracowników, którzy wykonywali zawody: nauczyciel muzyki, matematyk, kosmetyczka, pracownik biurowy, przedstawiciel handlowy i mechanik samochodowy. Te grupy zawodowe odpowiadają sześciu typom osobowościowym w klasyfikacji J. L. Hollanda, tj.: typ artystyczny, typ badawczy, typ społeczny, typ konwencjonalny, typ przedsiębiorczy, typ realistyczny. Badanym zadano serię 26 pytań dotyczących ich obecnej (w chwili badań) sytuacji zawodowej. Niniejszy artykuł stanowi prezentację wybranych wyników.

Pytaniem rozpoczynającym analizę sytuacji zawodowej respondentów było pytanie, w którym dokonywali samooceny pod względem samodzielności ich stanowiska pracy oraz zakresu odpowiedzialności na nim. Wyróżniono

***Magdalena Zdaniewicz** – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Beata Krasińska** – dr n. med., Uniwersytet Medyczny w Poznaniu.

cztery kategorie: stanowisko samodzielne, cechują się bardzo dużą odpowiedzialnością; stanowisko samodzielne, pracownicy cechują się dużą odpowiedzialnością; stanowisko samodzielne – cechują się małą odpowiedzialnością; stanowisko niesamodzielne – cechują się małą odpowiedzialnością.

Co ciekawe, wszystkie analizowane zawody wybrały drugą z możliwych kategorii uważając, iż ich stanowisko jest samodzielne i charakteryzuje się dużą odpowiedzialnością – bez mała połowa badanych w każdej z grup (45,0%). Zdecydowana większość ankietowanych pracuje w pełnym wymiarze czasu pracy – ponad 90,0%. Tylko w dwóch zawodach: kosmetyczki i mechanika samochodowego czas ten jest krótszy. W grupie kosmetyczek 11,0% pracuje w niepełnym czasie pracy i 15,0% mechaników samochodowych. Należy przy tym zaznaczyć, iż obie te grupy tworzone są przez osoby zatrudnione w zakładach pracy oraz prowadzące własną działalność gospodarczą.

Obok pytania o pełny bądź niepełny wymiar czasu pracy respondenci udzielali również odpowiedzi na pytanie „Ile godzin dziennie są w pracy?”. Wskazania dały rozpiętość od 3 do 15 godzin dziennie spędzanych w pracy. Najdłuższy czas pracy wystąpił w grupie przedstawicieli handlowych (1,0%), choć w minimalnym odsetku. Najczęściej 12 godzin w pracy spędzają mechanicy samochodowi (17,2%) i kosmetyczki (8,1%), a najmniej muzycy – 4 godziny dziennie (13,3%). Respondenci pracowali w systemie jednozmianowym, dwuzmianowym bądź nienormowanym. Najniższy odsetek we wszystkich badanych grupach wystąpił oprócz kosmetyczek w systemie dwuzmianowym od 3,0% w przypadku muzyków do 15,0% u mechaników samochodowych. Tryb pracy jednozmianowy najczęściej wystąpił u pracowników biurowych. W ramach trybu nienormowanego najwyższy odsetek tworzy grupa mechaników (45,0%) i muzyków (26,0%).

W pracy zawodowej istotny element stanowi wymiar czasu pracy, a także zakres odpowiedzialności na stanowisku pracy. W związku z tym, kolejne deklarujące ilość wykonywanych zadań pracowniczych pytanie brzmiało: „Jaka jest liczba wykonywanych przez Panią/Pana zadań pracowniczych?”. W trzech badanych grupach największy odsetek badanych wybrało odpowiedź drugą – iż w swojej przy wykonują pięć do dziesięciu zadań. Taką odpowiedź wskazali nauczyciele muzyki (41,1%), matematyki (44,8%), przedstawiciele handlowi (47,4%). Kosmetyczki i mechanicy uzyskali taki sam odsetek w deklarowanych powyżej piętnastu zadań (po 37,1%).

Z punktu widzenia sytuacji zawodowej ważnym wydaje się ocena materialnych warunków pracy przez ankietowanych. Uzyskane wyniki pokazują, iż w dwóch z badanych grup warunki te oceniane są jako bardzo dobre przez najwyższy odsetek respondentów (kosmetyczki – 46,0% i pracownicy biu-

rowi – 39,4%). W pozostałych grupach najwyższy odsetek uwidocznił się przy odpowiedzi dobre (nauczyciel muzyki – 40,6%; matematyk – 42,4%; przedstawiciel handlowy – 41,7%; mechanik samochodowy – 40,2%). Odpowiedź bardzo źle nie wystąpiła w ogóle tylko w przypadku nauczycieli muzyki i matematyków. Natomiast ocena warunków sanitarnych pracy odkrywa, iż ponad 88% ogółu badanych we wszystkich grupach uważa je za odpowiednie. Odwiedzi negatywne najczęściej wystąpiły w grupie zawodowej mechaników – 11,0%.

Kolejna seria pytań kwestionariusza ankiety w ramach sytuacji zawodowej dotyczyła obszaru stosunków panujących w miejscu pracy. Zadano pytania, które obrazują relacje ze współpracownikami, a także pytania dotyczące stosunków z przełożonymi i ich ocenę. Pierwsze z nich składało się z siedmiu zdań, które należało ocenić w skali od 1 do 5, gdzie odpowiedź 1 oznacza „zdecydowanie tak”, 2 – „tak”, 3 – „nie mam zdania”, 4 – „nie”, 5 – „zdecydowanie nie”. Stosunki respondentów ze współpracownikami w badaniach przedstawiam w tabeli nr 1.

Tabela 1

Stosunki badanych ze współpracownikami

Grupa zawodowa	Oznaczenie pytania	Numer odpowiedzi najczęściej wybierany	Częstość	%
Nauczyciel muzyki	a.	2	57	57,0%
	b.	2	67	67,0%
	c.	2	66	67,3%
	d.	2	52	53,1%
	e.	2	64	65,3%
	f.	2	58	59,8%
	g.	2	47	49,0%
Matematyk	a.	2	54	54,0%
	b.	2	62	62,0%
	c.	2	60	61,2%
	d.	2	56	56,6%
	e.	2	69	69,7%
	f.	2	68	69,4%
	g.	2	47	47,5%

Grupa zawodowa	Oznaczenie pytania	Numer odpowiedzi najczęściej wybierany	Częstość	%
Kosmetyczka	a.	2	48	50,0%
	b.	2	59	60,8%
	c.	2	56	57,7%
	d.	2	47	48,5%
	e.	2	63	65,6%
	f.	2	57	58,8%
	g.	2	34	35,8%
Pracownik biurowy	a.	2	53	53,5%
	b.	2	51	53,1%
	c.	2	39	41,1%
	d.	2	42	43,8%
	e.	2	67	70,5%
	f.	2	40	42,6%
	g.	2	36	37,9%
Przedstawiciel handlowy	a.	2	57	57,6%
	b.	2	60	61,2%
	c.	2	52	53,6%
	d.	2	43	43,9%
	e.	2	67	68,4%
	f.	2	57	58,2%
	g.	2	39	40,2%
Mechanik samochodowy	a.	2	61	62,9%
	b.	2	66	67,3%
	c.	2	53	55,8%
	d.	2	47	49,5%
	e.	2	70	72,2%
	f.	2	55	57,3%
	g.	3	38	40,9%

Źródło: opracowanie własne.

Ocena stosunków w ramach stwierdzenia a. – większość moich kolegów z pracy to osoby, które dobrze rozumieją i wykonują swoje obowiązki zawodowe – dała jednolity obraz najczęściej wybieranych odpowiedzi nr 2, czyli stwierdzenia, iż „tak” jest w ponad połowie w każdej z grup. W stwierdzeniu b. „ja i moi koledzy z pracy stanowimy zgrany zespół osób, które

wzajemnie wspierają się w wykonywaniu obowiązków zawodowych” również najwyższy odsetek odpowiedzi uzyskał wybór „tak” – przedział od 53,1% u pracowników biurowych po 67,3% w przypadku mechaników samochodowych. Trzecie z podanych stwierdzeń – „gdy mam jakieś kłopoty w pracy zawsze mogę liczyć na pomoc i wsparcie ze strony moich kolegów” pokazuje, iż podobnie jak w dwóch powyższych wyborach respondenci i tym razem najczęściej wybierali odpowiedź „tak”. Zdecydowanie najczęściej spośród badanych grup wybrali tę odpowiedź nauczyciele muzyki. Kolejne zdanie – d. „większość moich kolegów z pracy lubi swoją pracę” utrzymuje tendencję ankietowanych do wskazywania 2 odpowiedzi – „tak” w zasadniczej większości odpowiedzi. Wspólne realizowanie zadań (stwierdzenie e.) deklarowane jest również jako odpowiedź „tak” u wszystkich badanych. W szczególności bez większych konfliktów mogą realizować razem zadania mechanicy samochodowi – 72,2%. Zdecydowana większość badanych deklaruje, że chętnie dzieli się swoimi doświadczeniami i wiedzą – odpowiedź „tak” we wszystkich grupach, a najwyższy jej odsetek spośród nich wystąpił w grupie matematyków – ponad dwie trzecie tej grupy. Ostatnie zdanie w ramach pytania 7 brzmiało – „postawy moich kolegów mobilizują mnie do podnoszenia kwalifikacji zawodowych”. Po raz pierwszy pojawiła się opcja odpowiedzi „raczej nie”. W największym odsetku tylko w ramach grupy mechaników samochodowych. W pozostałych zawodach, tak jak w poprzednich twierdzeniach zdecydowany odsetek przypada odpowiedzi „tak” – od 35,8% w grupie kosmetyczek do 49% u nauczycieli muzyki.

Kolejne pytanie zamieszczone w ramach sytuacji zawodowej dotyczyło samooceny atmosfery współzycia w miejscu pracy. Najmniej zadowoloną z atmosfery współzycia w pracy grupą okazali się przedstawiciele handlowi. Wskazują oni w 11,0% odpowiedzi, iż jest ona mało zadowalająca, a w 1% określają ją jako złą. Pozostałe grupy wskazały w najwyższym dla swojej grupy odsetku odpowiedzi, iż atmosfera w ich pracy jest dobra. Wśród tych grup najlepiej, bo bez mała dwie trzecie grupy nauczycieli muzyki oceniają dobrze.

Następne dwa pytania kwestionariuszowe miały za zadanie ukazać stosunek badanych do swoich przełożonych. Część badanych nie mogła określić stosunków z przełożonymi, ponieważ prowadziła własną działalność gospodarczą. Były to osoby samozatrudniające się. Taka sytuacja miała miejsce w dwóch zawodach: kosmetyczki (12 osób) i mechanika samochodowego (11 osób). Pierwsze pytanie składało się z pięciu twierdzeń, które należało ocenić w skali od 1 do 5, gdzie odpowiedź 1 oznacza „zdecydowanie tak”, 2 – „tak”, 3 – „nie mam zdania”, 4 – „nie”, 5 – „zdecydowanie nie”. Tabela zamieszczona poniżej obrazuje uzyskane dane w ramach odpowiedzi, która uzyskała

najwyższy odsetek wśród ankietowanych. Pierwsze stwierdzenie omawianego pytania ukazuje ocenę stosunków badanych do swoich przełożonych pod względem oceny ich kompetencji. We wszystkich grupach zawodowych najwyższy odsetek uzyskała odpowiedź „tak”. Najgorzej oceniano przełożonych w ramach tego twierdzenia w przypadku kosmetyczek (10,2%), nauczycieli muzyki (8,0%) i pracowników biurowych (7,1%). Natomiast zdecydowanie źle oceniali przełożonych przedstawiciele handlowi – 5,6% badanych.

Z kolei gorzej oceniano przełożonego pod kątem zachęcania pracowników do podnoszenia kwalifikacji. W każdej z grup odsetek ten był dość wysoki. Najgorzej, bo w jednej czwartej oceniali przełożonego pracownicy biurowi i mechanicy samochodowi (18,2%) dla odpowiedzi „nie” oraz 5,0% przedstawiciele handlowi i nauczyciele muzyki – w odpowiedzi „zdecydowanie nie”. Przełożony najczęściej konsultuje ważne decyzje w grupie kosmetyczek (19,3%) i pracowników biurowych (21,1%) dla odpowiedzi „zdecydowanie tak”, najrzadziej w grupie przedstawicieli handlowych – 7,1% odpowiedzi „zdecydowanie nie”. Najlepiej w ramach dbałości o atmosferę w pracy przełożonych oceniali nauczyciele muzyki – „zdecydowanie tak” odpowiedziała jedna czwarta ankietowanych. Natomiast wśród odpowiedzi „tak” najwyższy odsetek, bo ponad połowa grupy oceniała pozytywnie przełożonych grupa mechaników samochodowych. Twierdzenie e. – mój przełożony sprawiedliwie i obiektywnie ocenia pracę swoich podwładnych uzyskało najwyższe poparcie dla odpowiedzi „tak” we wszystkich grupach. Wśród nich najwyższy odsetek pozytywnie oceniających przełożonego wystąpił w grupie przedstawicieli handlowych.

Drugie pytanie badające stosunki z przełożonymi obejmowało ocenę pracodawcy z perspektywy sprawiedliwego podziału pracy. Najwyższy odsetek osób, które uważały, że tak nie jest odnotowała w grupie mechaników samochodowych. Aż 6,8% z nich „zdecydowanie się nie zgadza” z tym stwierdzeniem. Najlepiej oceniały pracodawcę kosmetyczki – 33,7% dla odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”. Kolejne twierdzenie ukazać miało, czy respondenci uważają, iż ich przełożony jest osobą życzliwą. Każda z grup uzyskała najwyższy odsetek wśród pozytywnych odpowiedzi. Najlepiej oceniano życzliwość pracodawcy w grupie kosmetyczek (bez mała połowa grupy), najgorzej zaś w grupie pracowników biurowych 9,2%. Sprawdziałam również ocenę pracodawców pod względem tego, czy znajdują czas, aby wysłuchać pracownika, jeśli ma coś ważnego do powiedzenia. Najgorzej w tym względzie pracodawcę ocenili mechanicy samochodowi 15,9% dla odpowiedzi „raczej się nie zgadzam” i „zdecydowanie się nie zgadzam”. Czas dla podwładnych najczęściej znajdują pracodawcy w grupie matematyków – 82,8% dla odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”.

Tabela 2

Stosunki badanych z przełożonymi

Grupa zawodowa	Oznaczenie pytania	Numer odpowiedzi najczęściej wybierany	Częstość	%
Nauczyciel muzyki	a.	2	50	50,0%
	b.	2	39	39,0%
	c.	2	50	50,0%
	d.	2	47	47,0%
	e.	2	41	41,4%
Matematyk	a.	2	53	53,5%
	b.	2	49	50,5%
	c.	2	52	53,1%
	d.	2	54	55,1%
	e.	2	52	53,1%
Kosmetyczka	a.	2	44	50,0%
	b.	2	35	39,8%
	c.	2	36	40,9%
	d.	2	39	44,3%
	e.	2	35	39,8%
Pracownik biurowy	a.	2	40	40,4%
	b.	2	32	33,7%
	c.	2	34	35,8%
	d.	2	39	41,1%
	e.	2	35	37,6%
Przedstawiciel handlowy	a.	2	60	60,6%
	b.	2	56	56,0%
	c.	2	55	55,6%
	d.	2	45	45,5%
	e.	2	55	55,6%
Mechanik samochodowy	a.	2	48	53,9%
	b.	2	34	38,6%
	c.	2	46	52,3%
	d.	2	51	59,3%
	e.	2	42	47,7%

Źródło: opracowanie własne.

Ważną w badaniu sytuacji zawodowej była samoocena badanych w odniesieniu do wykonywanego zawodu. Wśród trzech możliwości najwyższy odsetek ankietowanych z każdej z grup wybrał odpowiedź drugą. Brzmiała ona: „praca w tym zawodzie mimo pewnych trudności, a czasem nawet zniechęcenia daje mi satysfakcję”. We wszystkich zawodach odsetek osób wybierających tę odpowiedź przekraczał znacznie połowę grupy. Drugie pod względem największej ilości odpowiedzi było stwierdzenie „uważam, że bardzo dobrze wybrałem swój zawód, ponieważ mój entuzjazm do pracy mimo upływu lat się nie zmienia”. Tak najczęściej odpowiadały kosmetyczki (40,0%). Najmniej liczne wybory dotyczyły pracy uznawanej za zniechęcającą – tak uważa 13,0% pracowników biurowych, po 8,0% przedstawiciele handlowych i mechaników samochodowych, 6,0% kosmetyczek 3,0% matematyków. Ocena aspiracji zawodowych respondentów dała następujący rozkład wyników: zdecydowana większość badanych w czterech analizowanych zawodach oceniła swoje aspiracje zawodowe jako wysokie (nauczyciel muzyki – 61,0%; matematyk – 62,0%; kosmetyczka – 57,0%; przedstawiciel handlowy – 51,0%). W zawodzie pracownika biurowego wystąpiła minimalna – 1,0% różnica w ocenie aspiracji jako wysokich – 47,0% i średnich – 46,0%. Natomiast w grupie mechaników samochodowych po 45,0% uznało je za wysokie i średnie. Najniższe odsetki respondentów oceniało swoje aspiracje jako niskie bądź bardzo niskie. Takie oceny w ogóle nie wystąpiły w zawodach nauczyciela muzyki i matematyka.

Zapytałam respondentów również o to, jak oceniają swoje zadowolenie z pracy. Zaproponowałam ocenę na skali: zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie oraz zdecydowanie nie. Oprócz kosmetyczek wszystkie grupy wybrały w zdecydowanej większości, w ponad połowie grupy odpowiedź raczej tak. Kosmetyczki w większości, co prawda 1,0%, ale wybrały odpowiedź zdecydowanie tak – 43,0%. Najwyższy stopień niezadowolenia z pracy wystąpił u pracowników biurowych 10,0% i mechaników samochodowych – 7,0% dla odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie. Pytanie to dookreślone było przy odpowiedzi pozytywnej o stwierdzenie z czego dana osoba jest w swojej pracy najbardziej zadowolona. Wyniki podzieliły respondentów na dwie grupy. W pierwszej z nich znalazł się zawód: nauczyciel muzyki, matematyk i kosmetyczka. Te zawody charakteryzowały się najwyższym odsetkiem ankietowanych wskazujących, iż najbardziej zadowoleni z tego, iż jest to praca dająca satysfakcję, odpowiednia ze względu na status społeczny, zgodna z wyuczonym zawodem. Natomiast w drugiej grupie największe zadowolenie wynikało z zarobków i stabilizacji – tak wskazali pracownicy biurowi, przedstawiciele handlowi oraz mechanicy samochodowi. Podobnie jak w pytaniu określającym zadowolenie z pracy, tak

w kolejnym odnotowującym niezadowolenie z pracy badani w najwyższym odsetku odpowiedzi podzielili się na dwie grupy. Najbardziej niezadowoleni z tego, iż ich praca wiąże się z niepewnością są (co wydaje się zaskakujące) nauczyciele muzyki, matematycy i przedstawiciele handlowi. Natomiast w drugiej grupie największe niezadowolenie wynika z monotonii pracy. Tak twierdzą kosmetyczki, pracownicy biurowi i mechanicy samochodowi. Poniżej przedstawiam rozkład omawianych elementów.

Tabela 3

Stosunek badanych do pracy

Grupa zawodowa	Stosunek do pracy	Odpowiedzi	Częstość	%
Nauczyciel muzyki	zadowolenie	Praca dająca satysfakcję	27	27,8%
	niezadowolenie	Poczucie niepewności	13	36,1%
Matematyk	zadowolenie	Praca dająca satysfakcję	41	42,3%
	niezadowolenie	Poczucie niepewności	5	23,8%
Kosmetyczka	zadowolenie	Praca dająca satysfakcję	29	31,2%
	niezadowolenie	Monotonne czynności	14	35,9%
Pracownik biurowy	zadowolenie	Zarobki	43	46,7%
	niezadowolenie	Monotonne czynności	13	27,1%
Przedstawiciel handlowy	zadowolenie	Zarobki	44	44,9%
	niezadowolenie	Poczucie niepewności	9	27,3%
Mechanik samochodowy	zadowolenie	Zarobki	45	48,9%
	niezadowolenie	Monotonne czynności	13	31,0%

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz ankiety zawierał również pytanie dotyczące zamiaru zmiany pracy w najbliższym czasie. Zdecydowana większość badanych we wszystkich grupach nie nosiła się z zamiarem zmiany pracy. Wśród grup, w których wystąpił najwyższy odsetek osób, które chcą zmienić pracę znaleźli się przedstawiciele handlowi (21,2%) i kosmetyczki (18,4%). Najczęściej, bo aż czterokrotnie bądź więcej razy pracę zmieniali mechanicy samochodowi (13%) i przedstawiciele handlowi (12,0%). Najczęstszą przyczyną zmiany pracy wskazywaną przez badane grupy były warunki pracy, zarobki oraz zła atmosfera panująca w pracy. W ramach kolejnego pytania ankiety badałam, czy zakład pracy dba o poszczególne analizowane elementy. Większość badanych we wszystkich grupach wyrażała zadowolenie z tego, jak ich zakład pracy dba o warunki sanitarne (największy odsetek niezadowolonych, bo bez mała jedna piąta, wyrażała grupa mechaników), możliwości

dokształcania (największy odsetek niezadowolonych wyrażała ponad połowa mechaników). Niezadowolenie dominowało w ramach dbałości o wczasy pracownicze (największy odsetek niezadowolonych w grupie kosmetyczek – 87,0%), możliwości rozwijania amatorskiej twórczości artystycznej czy rozrywki kulturalne (największy odsetek niezadowolonych w grupie kosmetyczek – 83,3%).

Badani określali siebie jako osoby otwarte, mające zaufanie do ludzi (ponad 86,0% we wszystkich grupach). We wszystkich analizowanych grupach zawodowych najwięcej osób dociera do pracy własnym środkiem lokomocji. Pieszo dociera do pracy najczęściej kosmetyczka i nauczyciel matematyki. Natomiast, zdecydowanie najwięcej, bo aż w jedna czwarta przedstawicieli handlowych dostaje się do pracy zakładowym środkiem lokomocji.

Praca przypisana naturze człowieka, na przestrzeni formowania się różnych zawodów sprawiła, że w zależności od jego typu, pracownicy mają odmienny stosunek do analizowanych sytuacji zawodowych. Niniejszy artykuł (w którym analizie podlegają zakres odpowiedzialności na stanowisku pracy, wymiar czasu pracy, stosunek do przełożonych, warunków pracy i swojego zawodu) ukazuje, że nawet w ramach wykonywania tego samego zawodu różnie spoglądamy i oceniamy własny zawód i zewnętrzne warunki pracy. Ten fakt potwierdza konieczność analizy pracy zawodowej z perspektywy podejścia personalistycznego, a nie tylko materialistycznego.

Literatura

- ZDANIEWICZ M. (2008), Praca zawodowa a sposoby spędzania czasu wolnego, niepublikowana rozprawa doktorska.

Magdalena Zdaniewicz
Beata Krasińska

**SELECTED ASPECTS OF PROFESSIONAL SITUATION
AND TYPE OF A JOB**

Abstract

The article focuses on the selected work aspects and shows the reflections of an employee and their job. Nowadays there are all different kinds of job aspects. When looking at your job, one can distinguish several aspects such as: economical, physiological, psychological, intellectual or social ones. For an employee, apart from the aspects mentioned above, the important one is the aim. Seeing your job as a way to make money and keep your financial situation in a good condition served the authors as a basis for their research on selected job aspects. The research was made within six different groups, where each of the group represented different job types and issues, which were distinguished by J.L Holland. As a part of the research 600 employees were questioned. In the group of the respondents there were a music teacher, maths teacher, beautician, office clerk, car mechanic and salesman. These six groups match the six personal types mentioned by J.L. Holland. This article contains the presentation of the chosen results.

Fabian Hajduk*

FUNKCJE SPORTU. WYBRANE PROBLEMY

Sport jako rodzaj praktyki społecznej przyczynił się do zróżnicowania zawodowej struktury społeczeństwa. Wyodrębniły się nowe zawody lub nowe specjalizacje zawodowe (lekarz sportowy, psycholog sportu) i nowe dyscypliny nauki (socjologia sportu, marketing w sporcie). Architektura obiektów sportowych stała się znakiem firmowym społeczności miast. Sport jest rodzajem praktyki społecznej, która stwarza szansę małym państwom dystansowania większych we współzawodnictwie, co jest nieosiągalne dla nich w innych dziedzinach praktyki społecznej. Sport stwarza możliwości osiągnięcia sukcesu młodym ludziom niezależnie od ich społecznej genealogii. Dostarcza to wielu problemów badawczych socjologii sportu. Są też inne funkcje, o których traktuje ten artykuł.

Definicji funkcji jest wiele, nieliczne z nich dają się stosować w języku więcej niż jednej dyscypliny nauki. Wśród bardziej uniwersalnych znaleźć można taką: „Dany element »pełni« określoną funkcję wobec całości, do której należy, gdy mniej więcej jednostajne funkcjonowanie tego elementu rozpatrujemy, ze względu na znaczenie jakie ma ono dla funkcjonowania całości”, autorstwa Jana Zieleniewskiego (1969, s. 398). Ową całością może być społeczeństwo, społeczność terytorialna, instytucja itp., a sport będzie wyraźnie wyodrębnionym elementem, którego funkcje są prawdopodobnie różne, tak jak odmienne są owe całości.

Odnosząc tę definicję do sportu, warto uzupełnić ją o znaczenie metaforyczne zespołu aktywności ludzkich, polegających na wykazaniu przewagi nad współuczestnikami rywalizacji, który to proces zachodzi wedle reguł znanych obu stronom przed jej podjęciem. W ten sposób uzyskujemy możliwość rozpatrywania sportu jako rodzaju praktyki społecznej, bez analizy jego faktycznej roli sprawczej, powstałej z tytułu społecznego zaistnienia i unormowania na gruncie formalno-prawnym.

„Sport to świadoma i dobrowolna działalność człowieka, podejmowana głównie dla zaspokojenia potrzeb zabawy, popisu i walki, a także wewnętrznego doskonalenia się w drodze systematycznego rozwoju cech fizycznych, umysłowych i wolicjonalnych” (Waśkowski 2007, s. 16).

*Fabian Hajduk – mgr, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań.

Sport jako rodzaj aktywności fizycznej nie jest zjawiskiem unikatowym w świecie przyrody. Istnieje bowiem u wielu gatunków zwierząt jako rodzaj aktywności przygotowawczej do życia w stadzie bądź jako stadium rozwoju fizycznego osobnika i służy jego przygotowaniu do wyzwań stawianych przez środowisko, w jakim przyjdzie mu żyć po wyjściu spod opieki rodzicielskiej. Ludzie również uprawiali sport jako czynności przygotowujące do przyszłej sprawności w utrzymywaniu się przy życiu, lecz wraz z rozwojem ewolucyjnym przedłożyli walor rozrywkowy nad to znaczenie. Proces zmiany funkcji miał swoje punkty zwrotne, lecz w całej historii rodzaju ludzkiego można wydzielić okresy niemal jednolitego znaczenia sportu dla całego gatunku ludzkiego.

Aktywność fizyczna wyróżniała gatunek *homo sapiens* od początku istnienia i uzyskania samoświadomości w stopniu pozwalającym ocenić własną sprawność i okoliczności, w jakich jej wysoki poziom jest przydatny. Czasy, gdy gatunek ludzki prowadził koczowniczy tryb życia, podążając za zwierzyzną łowną, wykształciły umiejętność wykorzystywania atutów dwunożności i wyprostowanej postawy, dzięki czemu człowiek posiadał zdolności pozwalające mu zyskiwać przewagę nad większymi i masywniejszymi przeciwnikami (zwykle ssakami niższego poziomu rozwoju). Polowanie na zwierzęta, oprócz dostarczania pożywienia, skór i kości, stało się rozrywką lub formą treningu dla młodych myśliwych, dopiero przygotowujących się do pełnienia odpowiedzialnych ról w ich dorosłym życiu. Ów krwawy sport pełnił zatem dla młodego człowieka rolę edukacyjną (rozwój „wiedzieć jak”), rozwojową (w procesie kształtowania cech indywidualnych), socjalizacyjną (polowanie w grupie) czy nawet rozrywkową (brak wykorzystania zdobyczy w użyteczny sposób).

Obecnie również urzędza się polowania, lecz ich pierwotne znaczenie obejmuje znacznie mniejszy procent ludzkości, która posiada również alternatywy żywieniowe o niskim stopniu trudności pozyskania. Polowanie dla przyjemności bywa nazywane sportem, lecz bez dodatkowej roli „tradycji” nie miałyby racji bytu, odchodząc w przeszłość jako forma spędzania czasu wolnego.

Sport bez przemocy pojawił się prawdopodobnie w starożytnej Grecji wraz z zaistnieniem potrzeby rywalizacji między miastami o mierzalny prymat w obszarze etnicznego zasięgu starożytnych Greków (Press 1961). Miasta greckie miały bowiem okresy intensywnej rywalizacji militarnej oraz czas pokoju, w trakcie którego żołnierze nie posiadali możliwości wykazania umiejętności w sztuce wojennej. Sport mógł zatem zrodzić się z potrzeby podtrzymania cech fizycznych potrzebnych na polu walki, w razie zerwania pokoju. Tradycyjne u Greków przywiązanie do istot nadprzyrodzonych

wypełniało lukę znaczeniową, uzasadniając ówczesnie dostrzegalną intelektualną niesensowność rywalizacji sportowej potrzebą oddania czci bogom.

Sport wykazywał zatem wielość funkcji, spośród których na pierwszy plan wysuwała się aktywność mistyczno-religijna. Sport był u starożytnych Greków świętością również w takim znaczeniu, iż kobiety nie mogły go uprawiać ani oglądać rywalizacji mężczyzn. Niewiele mniej ważne było wykazanie przewagi nad kontrpartnerami (rywalizacja odbywała się praktycznie tylko w konkurencjach indywidualnych) z innych polis oraz osiąganie zwycięstwa jako cechy umownie kwalifikującej do wyższej kategorii społecznej we własnym mieście. Rywalizacja sportowa odbywała się w cyklu 4-letnim, który kończył się Igrzyskami, uznanymi przez Greków za czas świętego pokoju między rywalizującymi (również w działaniach wojennych) polis. Miasta w czasie igrzysk mogły zatem przegrupować armię, zmienić strategię działania, policzyć straty i szansę realizacji dalszych planów podboju – Igrzyska sportowe były doskonałą okazją do przesileni polityczno-wojskowych o odroczonym terminie wdrożenia.

Wraz z powstaniem Imperium Rzymskiego rola sportowców ograniczyła się do występowania w widowiskach zamkniętych (dla oligarchii, tzw. patrycjuszy) lub otwartych (bez kategorii uczestnictwa w roli widza), przy ograniczeniu jednoznaczności warunków odnoszenia zwycięstwa. Znaczenie religijne pozostawało w charakterze fasadowym, zaś nazwa Igrzysk przypadła widowiskom w dużym stopniu reżyserowanym. Rywalizacja sportowa przerodziła się w walkę o życie uczestników lub grup uczestników, o której wyniku decydował patron Igrzysk, komunikując swoją wolę wskazaniem kciuka. Zmagania odbywały się głównie między niewolnikami, jeńcami i mniejszościami aktualnie nie posiadającymi poparcia gremiów rządzących – zwycięstwo mogło oznaczać wolność, przywrócenie praw publicznych lub możliwość uczestnictwa w kolejnych zmaganiach, dających możliwość korzystania z przywilejów udzielanych przez władców.

Sport jako działalność zorganizowana, zinstytucjonalizowana pojawił się w XIX wieku, wraz z rozwojem rozgrywek drużynowych (pierwszy zarejestrowany związek sportowy – Football Assotiation, w 1863 w Wielkiej Brytanii) oraz pojedynków bokserskich. Odtąd sport stawał się polem rywalizacji o prymat nad przeciwnikiem, która to rywalizacja miała mieć ściśle określone ramy oraz arbitrów pilnujących przestrzegania zasad rozgrywek. To najważniejsza ze zmian, bowiem w czasach starożytnych nie miało znaczenia określenie reguł dodatkowych ponad zdefiniowanie warunków zwycięstwa. Dzięki skodyfikowaniu i zrównaniu szans podmiotów rywalizujących, sport stał się aktywnością zawodową, umożliwiając dotychczasowym amatorom przejście na zawodowstwo.

Intensywny rozwój zróżnicowania ludzkiej aktywności zawodowej w ostatnich trzech stuleciach zachodził także wśród sportowców. Pojawiły się nowe, liczne funkcje sportu, pozwalające na porównywanie poszczególnych dyscyplin między sobą oraz na porównywanie sportu z innymi rodzajami aktywności człowieka.

Funkcje, które rozumie się w socjologii jako „skutki wywołane przez działania czy zachowania się członków grupy, wywołane w szerszej zbiorowości bez względu na to, czy były one zamierzone, czy pożądanego” (Szczepański 1963, s. 148-149) można poddawać próbom usegmentowania znaczeniowego. Jednym z możliwych kryteriów typologii funkcji sportu jest określenie personalne kategorii uczestników rywalizacji sportowej, wedle ich podziału na kategorie funkcjonalne. Przyjmując ten schemat, stosunkowo łatwo można stwierdzić pokrywanie się lub rozłączność funkcji u poszczególnych grup uczestnictwa w sporcie. Poprzez wydzielenie odpowiednio zróżnicowanych grup, możemy uzyskać wyczerpującą listę funkcji, a następnie poddać ją próbie generalizacji w oparciu o inne kryteria.

1. Sportowcy amatorzy

Uczestnicy uprawiający dyscyplinę sportową bez pobierania z tego tytułu wynagrodzenia nie prezentują szerokiego spektrum wykorzystania sportu. W ich wykonaniu jest to forma spędzania czasu wolnego, połączona z wysiłkiem fizycznym. Sport uprawiany indywidualnie lub drużynowo daje dodatkowo satysfakcję z pokonania kontrpartnerów, ale też frustrację w przypadku porażki. Regularne uprawianie dyscypliny sportowej w stabilnym gronie znajomych pełni funkcję integracyjną i pozwala na zwiększenie możliwości porozumienia w zespołach zadaniowych w miejscu pracy. U amatorów dyscypliny sportowe mają rozróżnienie prestiżowe – tym wyższe znaczenie nieformalne zawodnika, im bardziej „elitarną” dyscyplinę uprawia. Do najbardziej prestiżotwórczych zalicza się golf, tenis, squash, żeglarstwo oraz polo. Realizacji aspiracji podmiotowych ludzi sprzyja również uprawianie wspinaczki wysokogórskiej, base-jumpingu i wyścigów samochodowych – są to najbardziej kosztowne dyscypliny praktykowane przez amatorów.

2. Sportowcy zawodowi

Funkcja zapewnienia bytu oraz powiększania zasobów finansowych to jedna z głównych przyczyn umasowienia sportu zawodowego w społeczeństwach postindustrialnych. Przy stosunkowo niedługim czasie poświęcanym wyłącznie realizacji danej dyscypliny (codzienne treningi nie przekraczają w większości dyscyplin 3 godzin, przy zawodach trwających rzadko ponad 2,5 godziny, odbywających się do 4 razy w tygodniu), osiągają wysoki dochód, nieporównywalny nakładem czasu pracy do większości prac etatowych. Spor-

towiec może również nabywać (w praktyce własnej, jak i na kursach trenerskich) wiedzę o własnej dyscyplinie sportu, by po zakończeniu kariery przekazać ją podopiecznym w roli trenera. Sportowcy kreowani na gwiazdy pełnią funkcję celebrytów, pozwalając na egzystencję mediom zajmującym się pobieżnym opisem dokonań ludzi ekranu TV czy monitora komputerowego, jak również zorganizowanym i rozproszonym grupom fanów własnych i drużyn, które aktualnie reprezentują. Zawodnicy deklarujący przywiązanie do barw klubowych stają się nierzadko wzorem dla młodzieży oraz kluczowym sprawcą promocji klubu (lub nawet całej dyscypliny sportu) w rejonie właściwym oddziaływaniu czynników promocji. Kontrowersje wywołuje określenie stopnia zdrowotności sportu. Uprawianie poszczególnych dyscyplin sprzyja bowiem zespołowi urazów (np. u zapaśników w stylu klasycznym częste są kontuzje małżowin usznych, zaś u ciężarowców urazy stawów). Nie można również jednoznacznie stwierdzić, iż uprawianie sportu bezkontuzyjnego jednoznacznie pozytywnie wpływa na zdrowotność organizmu sportowca. Są bowiem zawodnicy nabywający poprzez sport takich chorób, jak cukrzyca typu I, białaczka, astma, skolioza, zwyrodnienia mięśniowe i ścięgnowe oraz otyłość (to ostatnie dotyczy zwłaszcza dyscyplin siłowych u kobiet). Sportowiec zawodowy może być testerem rozwiązań technicznych w swojej dyscyplinie sportu, sprzyjać rozwojowi badań naukowych nad efektami określonego rodzaju treningu sportowego lub napisać biografię – monografię, dającą mu dodatkowe dochody w trakcie lub po zakończeniu kariery (Platini 1990, Lubański, Słowiński 2008). Sportowiec odnoszący sukcesy jest dobrym nośnikiem reklamy, również reklamy społecznej, przynoszącej zmianę w społecznym postrzeganiu „wykluczonych”, dotąd nie znajdujących satysfakcjonującej uwagi bądź zrozumienia w opinii publicznej. Sportowiec zawodowy reprezentujący swój kraj pełni funkcję potwierdzania przewagi nad reprezentantami innych krajów, co nabiera szczególnego znaczenia w grach zespołowych. Sport zawodowy przyczynił się do wyodrębnienia nowych zawodów lub nowych ról zawodowych (Doktór 2005).

3. Organizatorzy rozgrywek sportowych

Realizacja funkcji organizacyjnych zawodów sportowych tworzy grupy symbiotyczne (działacze społeczni) lub asymbiotyczne (działacze etatowi, menedżerowie zawodników) ze sportowcami. Ich rola sprowadza się do działań formalno-organizatorskich, zdejmujących z zawodników konieczność zadbania o bazę sportową i treningową, umożliwiającą właściwe przygotowanie do zawodów. Zaplecze organizacyjne bardzo często stanowi istotną barierę w rozwoju zawodniczym sportowca, zarówno ze względu na jego przygotowanie techniczne (warunki startowe), merytoryczne (wiedza trenera, rozplanowanie cyklu przygotowawczego) i moralne (słowność działaczy, warunki

wynegocjowane przez menedżera) (Ryba 2004). Ze względu na te trudności, sportowcy powołują organizacje zajmujące się reprezentowaniem własnych interesów na forum związków sportowych, a także wobec działaczy zespołu organizacyjnego.

4. Trenerzy

Trenerzy pojawili się wraz z profesjonalizacją sportu i szukaniem sposobów na uzyskanie przewagi konkurencyjnej nad kontrpartnerelem. Wydzielanie ich działalności zawodowej oparte było o przekonanie, iż zrzeszenie zawodników i działaczy (zwykle w formie klubu sportowego) jest w stanie własną działalnością wypracować zysk, pozwalający na opłacenie pracownika odpowiedzialnego za przygotowanie drużyny bądź zawodnika do rywalizacji sportowej (Lozano 2008, s. 149 i następne). Trener posiada wąski zakres obowiązków, lecz z tytułu ich realizacji ponosi największą odpowiedzialność za wynik sportowy, zwłaszcza w sportach zespołowych. Trener jest jednocześnie najbardziej ograniczoną mobilnie osobą w trakcie zawodów sportowych. Podczas, gdy kibice mają do dyspozycji trybuny, zawodnicy plac rywalizacji, trenerzy ograniczeni są do przemieszania się po powierzchni zwykle nie przekraczającej 15m². W niektórych dyscyplinach trenerzy są niemalże unieruchomieni (skoki narciarskie). Jest to wymóg regulaminowy dyscyplin sportowych, którego nieprzestrzeganie skutkować może odesłaniem trenera poza obszar zasięgu wzrokowego zawodów. Jednocześnie to trener jest jedyną osobą niebędącą na placu zmagania sportowych, których uwagi wiążące zawodnicy zobowiązują się przestrzegać zarówno podczas zawodów, jak i w okresie przygotowawczym. Funkcja trenera podlega stosunkowo największemu zróżnicowaniu w poszczególnych dyscyplinach sportu – w lekkoatletyce trener przekazuje zawodnikom swoje uwagi tylko na podstawie własnej obserwacji wzrokowej, zaś w futbolu amerykańskim czy Formule 1, na podstawie wyliczeń komputerów i statystyk otrzymywanych na bieżąco od współpracowników. Aktywność słowna i gestykulacja trenera w trakcie zawodów jest zwykle pochodną jego medialnej odpowiedzialności za postawę zespołu bądź zawodnika – zwykle największą aktywność wykazują w przypadku niekorzystnego rezultatu występującego w trakcie zmagania.

5. Organizacje medyczno-farmaceutyczne dyscypliny sportowej

Lekarze sportowi wykonują swój zawód, będąc pracownikami etatowymi klubów sportowych, ośrodków sportowych lub związków i federacji sportowych. Lekarze mogą pełnić również funkcję lekarza zawodów, wynikłą ze świadczenia usług publicznemu pracodawcy (pogotowie ratunkowe, ratownictwo medyczne). Szczególną (niespotykaną nigdzie indziej, poza rolą biegłych sądowych) funkcję pełnią farmakolodzy, testujący próbki organicz-

ne sportowców z intencją wykrycia substancji zakazanych reprezentantom poszczególnych dyscyplin sportowych. Komisje antydopingowe jako jedyne posiadają możliwość weryfikacji wyników sportowych długo po zakończeniu zmagania zawodników – są jedynym gremium, dającym podstawy do anulowania (przez federacje sportowe) wszystkich wyników sportowca, u którego wykryto wieloletnie stosowanie dopingu. W sporcie niepełnosprawnych lekarze orzekają o kategorii niepełnosprawności dopuszczającej, dyskwalifikującej lub zabraniającej współzawodniczenia w dyscyplinie sportowej. Przepisy dopuszczające sport wyczynowy niepełnosprawnych określają rodzaj i stopień niepełnosprawności kwalifikujący do jej uprawiania. Farmaceuci i laboranci medyczni rekomendują federacji sportowej (jak również klubowi, zespołowi czy zawodnikowi) środki medycznego wsparcia do użytku w konkretnej dyscyplinie sportowej. Środki zaś są produkowane przez farmakologów i służą zarówno zwiększaniu cechy fizjologicznej, istotnej w danej dyscyplinie sportu, jak również omijaniu kontroli antydopingowej poprzez stosowanie substancji maskujących używanie środków dopingujących.

6. Wsparcie techniczne dyscypliny sportowej

Uprawianie sportu w XIX wieku nie wiązało się z zaistnieniem dodatkowej gałęzi działalności przemysłowej na rzecz sportowej rywalizacji. Zawodnicy ubierali się w aktualnie modne stroje, używali sprzętu robionego chałupniczo, zaś areny sportowe rzadko stanowiły cokolwiek więcej niż wał ziemny wokół placu gry. Dopiero umasowienie i wzrost znaczenia ekonomicznego sportu spowodowały pojawienie się działalności przemysłowej, realizującej zamówienia na rzecz sportu. Z upływem czasu sport przejął od wojska rolę składającego największą ilość zamówień na nowe rozwiązania techniczne, zarówno sprzętowe, jak i odzieżowe. Odzież sportowa musiała być wygodna (nie krępująca ruchów, a zarazem dopasowana do kształtu ciała), lekka, wytrzymała i zapewniająca ochronę fizyczną właściwą kontuzjogenności danej dyscypliny. Produkcja sprzętu sportowego, zarówno w postaci piłek, jak i urządzeń do pielęgnacji placu zmagania sportowców stała się źródłem utrzymania pracowników i obszarem znaczącego postępu technicznego w ramach rynkowej rywalizacji producentów. Osobnym zagadnieniem jest tworzenie zaawansowanych produktów tylko na potrzeby sportu, co zachodzi w przypadku rywalizacji z udziałem pojazdów silnikowych. W przypadku Formuły 1 nowe rozwiązania techniczne (wprowadzane nawet kilkakrotnie w ciągu jednego roku) przyczyniają się później do wykorzystania konkretnego odkrycia aerodynamicznego i elektronicznego w masowej produkcji samochodów.

7. Sędziowie sportowi

Grupa arbitrów najdłużej broniła się przed pełnym uzawodowieniem, dopóki nie okazało się, iż ilość zawodów sportowych oraz konieczność zapewnienia osób gwarantujących ich prawidłowy przebieg uniemożliwia sędziom pracę zawodową w innym zawodzie. Ich funkcję można zawrzeć w tworzeniu wzorcotwórczej roli sportu jako praktyki wymagającej przestrzegania reguł i przepisów.

8. Dziennikarze sportowi

Na czas wielkich imprez (okazjonalnie również w dniu sportowych triumfów i tragedii różnego rzędu) redaktorzy sportowi dostają swoje kolumny na pierwszych stronach gazet. Wykorzystują ten czas na promocję określonej dyscypliny sportu bądź na wyszukanie ciekawostek, krytykę albo pochwałę formy i wyników zawodników z krajów właściwych miejscu publikacji. Podstawowa działalność dziennikarza sportowego to praca zarobkowa, dodatkowo nie sposób określić jednoznacznie (Ostrowski 2003). Istnienie redakcji sportowych oraz programów sportowych komentowanych i relacjonowanych przez dziennikarzy przyczynia się do zwiększenia pozycji konkurencyjnej określonych mediów. To z kolei pomaga im w zdobyciu i utrzymaniu czytelnika/słuchacza/widza i uszczegółowieniu oferty reklamowej dla domów mediowych i ogłoszeniodawców.

9. Kibice na stadionie

Wedle Artura Zawadzkiego (2004, s. 219) kibice stadionowi dzielą się na pikników i wyznawców. Ci pierwsi pełnią funkcję zwiększania dochodowości organizacji zawodów sportowych poprzez fakt wykupienia biletów i zaopatrzenia się w produkty żywnościowe na terenie obiektu sportowego. Dodatkowo mogą również zachęcać sportowców do podtrzymania/wzmoczenia wysiłku na rzecz osiągnięcia satysfakcjonującego wyniku sportowego. Zapelniając hale i stadiony w komplecie dają pretekst do powiększania pojemności obiektów sportowych na czas następnych zawodów. Wraz z wydłużaniem czasu pobytu, stają się także inspiratorem zmian na lepsze w wyglądzie i funkcjonalności stadionu. Wyznawcy bardzo rzadko interesują się stanem infrastruktury gastronomicznej, tudzież dodatkową funkcjonalnością stadionu. W ich przekonaniu w trakcie pobytu na stadionie powinni zajmować się bezustannym dopingiem zawodników, dla których werbalnego wspomagania pojawili się na obiekcie sportowym. W ramach swojej misji realizują nie tylko bezpośrednie wspomaganie akrobacyjne zachowań swoich idoli, lecz również czynnie odpowiadają na analogiczne poczynania kibiców drużyny konkurencyjnej/innej grupy zawodników. Wyznawcy pełnią funkcję katalizatora nastrojów społecznych w odniesieniu do aktualnych wydarzeń w klu-

bie sportowym, federacji sportowej czy zdarzeń politycznych nagłaśnianych bądź wyciszanych w środkach masowego przekazu. Wyraz swoim poglądom dają zarówno poprzez wznoszone okrzyki, jak również niestosowanie się do regulaminu pobytu na obiekcie sportowym. Zachowania nieregulaminowe rzutują na odbiór medialny dyscypliny sportowej, mając również wpływ na przeżycia pikników na stadionie (Zawadzki 2004, s. 238). Inny podział kibiców opisuje Tomasz Sahaj (2007, s. 110-113).

10. Kibice śledzący zmagania za pośrednictwem środków masowego przekazu

Częściej niż w przypadku kibiców na stadionie, uczestnictwo w wydarzeniu sportowym może mieć charakter bierny lub dodatkowy (np. odbiór transmisji radiowej przy wykonywaniu prac domowych). Ta grupa kibiców wytwarza lub uzyskuje również unikatowy sposób dostępu do wybranych widowisk, wybierając kilka rodzajów transmisji (np. słuchając przebiegu zmagania w radiu i patrząc na zmieniające się zapisy tekstowe w internecie lub wyłączając w telewizorze fonię i słuchając przekazu radiowego). Funkcja poboczna polega zatem na możliwości stwierdzenia opóźnienia jednego rodzaju transmisji „na żywo” wobec drugiego. Osoby oglądające relacje z zawodów sportowych pełnią funkcję „demaskatorską” wobec zafałszowania obrazu telewizyjnego bądź przekazu sygnału przez internet.

11. Celebryci i oficjele

Obecność celebrytów na zawodach sportowych wywodzi się z czasów rzymskich, gdy Igrzyska organizowane były przez lub dla cezara, konsula, dowódcy wojskowego bądź grupy osób publicznych. Obecność celebrytów na zawodach sportowych w czasach współczesnych występuje tak długo, jak same zawody sportowe, lecz przez dłuższy czas nie była dostrzegana. Nie istniały bowiem żadne specjalne sektory stadionu, przeznaczone dla osób o wysokim prestiżu czy rozpoznawalności społecznej. Jako zjawisko społeczne obecność celebrytów, nie związanych z władzą publiczną, zaznaczyła się na przełomie lat 80. i 90. XX wieku i miała związek z rosnącym znaczeniem prasy bulwarowej. Sam fakt pobytu był bowiem odnotowywany jako forma aktywności społecznej, zainteresowania daną dyscypliną sportu czy kibicowania konkretnej drużynie. Pojawiły się nawet drużyny skupiające konkretne rodzaje kibiców, chociażby piłkarska Chelsea Londyn, zbierająca na stadionach wielkomięjskich artystów (Pol 2007, s. 115). Celebryci uczestniczą w zawodach sportowych w roli widzów (nie pełniąc innych ról ponad wyznaczone pozostałym kibicom). Niekiedy uświetniają swoją obecnością zawody sportowe, dodając im prestiżu, przyczyniając się do zwiększonego zainteresowania pikników bywaniem na obiekcie sportowym. W niektórych

sytuacjach organizatorzy wykorzystują popularność celebryty, dając możliwość kibicom skorzystania z jego obecności, swobodnej rozmowy, pozowania do zdjęcia czy uzyskania autografu.

Oficjele wyznaczają rangę zawodów sportowych, pokazują znaczenie w hierarchii lokalnych działaczy sportowych, kontrolują prawidłowość przebiegu i organizacji zawodów od strony zgodności z normami narzuconymi przez związek i/lub federację sportową/Komitet Olimpijski.

12. Bukmacherzy i gracze

Sport wykreował niespotykaną dotąd możliwość zarabiania pieniędzy, wynikającą z samego faktu odbywania się zawodów sportowych. Można próbować przewidzieć ich wynik, zakładając się z bukmacherem o konkretny rezultat całego spotkania, poszczególnej jego części bądź rezultatu cyklu zawodów. W tym zakresie bukmacherzy starają się opracowywać takie warianty kombinacji zakładów, by jak najmniej stracić przy najbardziej prawdopodobnym wyniku danych zawodów. W ten sposób ułatwiają również dziennikarzom możliwość wskazania faworyta wielkiej imprezy sportowej oraz nakierowują kibiców na uznanie konkretnego wyniku za bardzo możliwy do zaistnienia. Jest to działalność wysokodochodowa, rozwijająca się w tempie szybszym niż zainteresowanie poszczególnymi dyscyplinami sportu, możliwymi do obstawienia. Gracze również czerpią dochód z wygranych zakładów, starając się grać okazjonalnie lub ciągle, wypracowując własne systemy gry lub korzystając z już wypracowanych. Pozwala im to zaspokajać potrzebę prestiżu w przypadku rywalizacji z innymi kibicami o wysokość wygranej w poszczególnych cyklach obstawiania wyników.

13. Trudni do skategoryzowania uczestnicy wydarzeń sportowych

Widzem jest również zawodnik siedzący na ławce rezerwowych lub na trybunach. W niektórych dyscyplinach sportu (futbol amerykański) jedna z osób funkcjonalnych obserwuje zmagania z wysokości trybun, by podczas przerwy podzielić się spostrzeżeniami z managementem drużyny, sugerując zachowanie lub zmianę dotychczasowej taktyki. Dziennikarze pełnią nierzadko, w oczach widzów, rolę sędziów, ekspertów lub tłumaczy przebiegu zdarzeń oraz rolę oceniającą wobec prawidłowości przebiegu zdarzeń. Odpowiedzialni są także za kreowanie emocji wynikających ze sposobu przekazu wydarzeń przez siebie relacjonowanych. Ze względu na zróżnicowanie wewnętrzne poszczególnych kategorii uczestnictwa nie można jednoznacznie stwierdzić czynników nasilania występujących cech ani bodźców motywujących do uczestnictwa w sporcie, ale można to zauważyć, opisując konkretną kategorię uczestników.

Literatura

- DOKTÓR K. (2005), Zarys socjologii zarządzania sportem, Warszawa.
- FISCHER W., KOHLI M. (1987), Biographieforschung, [in:] Voges W. (Hrsg.) Methoden der Biographie-und Lebenslaufforschung.
- OPLADEN LOZANO R. (2008), Moje miejsce, Warszawa.
- LUBAŃSKI W., SŁOWIŃSKI P. (2008), Włodzimierz Lubański, legenda polskiego futbolu, Katowice.
- OSTROWSKI A. (2004), Telewizyjna transmisja sportowa, czyli największy teatr świata, Wrocław.
- PLATINI M. (1990), Moje życie jak mecz, Szczecin.
- POL M. (2007), Chelsea. Seria „Słynne Kluby Piłkarskie”, Poznań.
- PRESS L. (1961), Atrakcje dla bogów i ludzi, Warszawa.
- RYBA B. (2004), Podstawy organizacji i zarządzania instytucjami sportowo-rekreacyjnymi, Warszawa.
- SAHAJ T. (2007), Psychospołeczne aspekty agresywnych zachowań chuliganów futbolowych, [w:] Sport a agresja, red. Z. Dziubiński, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1963), Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa.
- WAŚKOWSKI Z. (2007), Uwarunkowania i sposoby wdrażania orientacji marketingowej w klubach sportowych, Poznań.
- ZAWADZKI A. (2004), Dlaczego ludzie chodzą na mecze, czyli o religijnych aspektach piłki nożnej, [w:] Marketing sportowy – teoria i praktyka, red. H. Mruk, Poznań.
- ZIELENIEWSKI J. (1969), Organizacja i zarządzanie, Warszawa.

Fabian Hajduk

FUNCTIONS OF SPORT. SELECTED PROBLEMS

Abstract

Along with changes in the role of sport in a society, its functions strengthen, weaken or disappear. A renewal of the ancient idea of competition in sport in the realities of the nineteenth and twentieth centuries revealed the incompatibility of its objectives and generated the need to develop the new ones. The improvement of economic conditions of life and implementation of the need for innovation in sport changed sport competitions into spectacles of high public interest. Sport shows made it possible to separate the functions in the division into categories of participation. Other divisions of functions highlight the richness of the subject of interdisciplinary research on sport.

Elżbieta Lipowicz*

**KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI ZIELONOGÓRSKIEJ
PEDAGOGIKI (1971-2011), GRAŻYNA MIŁKOWSKA,
MAREK FURMANEK (RED.), ZIELONA GÓRA 2011**

Recenzowana praca *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki (1971-2011)* ukazała się z okazji 40-lecia ośrodka pedagogiki w Zielonej Górze. Prezentowana praca pozwala zapoznać się z ewolucją myśli pedagogicznej środowiska naukowego-pedagogów związanych z uczelnią zielonogórską.

Jak piszą redaktorzy opracowania: „Czterdzieści lat w życiu uczelni czy rozwoju dyscypliny naukowej to okres krótki, jednak wystarczający, by dokonać bilansu i utrwalić go w opracowaniu książkowym. Przemawiają za tym co najmniej dwa argumenty. Pierwszy z nich to dążenie do utrwalenia pewnych faktów z historii dla tych, którzy będą zgłębiali dzieje uczelni w kolejnych dziesięcio- i czterdziestoleciach; drugi zaś to próba ukazania dokonania i formułowanie kierunku dalszego rozwoju nauki i instytucji” (s. 9). Lektura zamieszczonych w opracowaniu tekstów pokazuje, że cztery dekady to czas wystarczający, aby skonsolidował się zespół naukowy, wypracował swoje obszary zainteresowań badawczych i strategię badawczą.

To dość obszerne opracowanie, liczące ponad 600 stron, składa się z ośmiu rozdziałów tematycznych.

Rozdział pierwszy ma charakter wprowadzający. Autorzy jedenastu artykułów przedstawiają historię rozwoju uczelni, wydziału, a także proces kształtowania się poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych i podejmowane w ich ramach kierunki poszukiwań badawczych. Rozdział otwiera artykuł prof. Marii Jakowickiej, której wkład w rozwój tego środowiska naukowego trudno przecenić. Jej tekst pozwala prześledzić meandry kształtowania się dyscypliny, jej struktur organizacyjnych na tle złożonych warunków społecznych. Pozostali Autorzy (Bogdan Idzikowski, Aleksandra Maciarz, Jolanta Lipińska-Lokś, Grażyna Gajewska, Zdzisław Wołk, Kazimierz Uździcki, Joanna Dec, Ryszard Stankiewicz) dzielą się swoimi refleksjami na temat rozwoju i dylematów kształcenia w ramach takich subdyscyplin i specjalności pedagogicznych, jak: animacja kultury, edukacja

*Elżbieta Lipowicz – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

wczesnoszkolna i przedszkolna, pedagogika specjalna, pedagogika opiekuńcza, pomoc społeczna, pedagogika pracy, poradnictwo i seksuologia, historia wychowania. Ostatni tekst (Klaudia Błaszczyk) może pełnić funkcję swobodnego epilogu, w którym autorka dokonuje przeglądu aktualnych trudności doświadczanych przez młodą kadre naukową.

Rozdział drugi koncentruje się wokół metodologicznych aspektów badań i edukacji. W rozdziale tym znajdziemy monograficzny opis dokonań pracowników Zakładu Metodologii Badań (Edyta Mianowska, Emilia Paprzycka), inspirowanych przede wszystkim twórczością naukową prof. Edwarda Hajduka, wieloletniego kierownika tej jednostki. Tekst Profesora Hajduka, otwierający ten rozdział prezentuje wyniki badań własnych, obrazujące kompetencje studentów w zakresie myślenia hipotetycznego.

Pracownicy zakładu wielokrotnie sięgali także do zagadnień związanych z procesem socjalizacji, czyniąc przedmiotem poznania naukowego różne jej obszary. Ten wątek poszukiwań badawczych znajdujemy w tekście Ewy Narkiewicz-Niedbałec. Autorka przedstawia główne założenia koncepcji socjalizacji poznawczej oraz wyniki badań jej efektów wśród studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich.

Trzy kolejne teksty (Anity Famuły-Jurczak i Iwony Rudek, Leszka Sałacińskiego, Mirosława Kowalskiego) to pogłębiona refleksja nad zadaniami, jakie stawiane są przed współczesnym wychowaniem i związanymi z tym obszarem dylematami. Szczegółowej eksploracji zostaje poddana problematyka wychowania do wartości, w ramach której dokonuje się gruntownej systematyzacji kluczowych pojęć, ale też stawiane są fundamentalne pytania o związki pomiędzy świadomością aksjologiczną a tożsamością.

W rozdziale trzecim teksty skupione wokół szeroko rozumianej edukacji i rozwoju prezentuje sześć Auterek.

Trzy pierwsze artykuły oscylują wokół problematyki edukacji i rozwoju dziecka. Omówione zostały zagadnienia socjalizacji i nabywania kompetencji życiowych w rodzinie (Halina Borcz), podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o specyfikę i przebieg edukacji dziecka wychowywanego w rodzinie z klasy średniej (Mirosława Nyczaj-Draż), a także o to, jak wychowywać ku demokracji (Agnieszka Olczak).

Pozostałe teksty dotyczą szeroko rozumianej edukacji kulturalnej. Teresa Samulczyk prezentuje wyniki badań jakościowych, dotyczących edukacji teatralnej w szkole podstawowej. W artykułach autorstwa Sandry Słowińskiej oraz Jolanty Kosteckiej i Małgorzaty Olejarz uwaga zostaje skierowana na animatorów kultury zarówno aspirujących do tego zawodu (studentów), jak i praktyków pełniących rolę liderów życia kulturalnego w swoim środowisku.

W rozdziale czwartym zamieszczono dziewięć tekstów ukazujących różne płaszczyzny nieprawidłowości, zaburzeń i patologii oraz możliwości ich przewycięzania. Poszczególni Autorzy podejmują zarówno zagadnienia tradycyjnie lokowane w obszarze zainteresowań pedagogiki, jak i nowe, słabiej poznane.

Rozdział otwiera artykuł Grażyny Miłkowskiej i Lidii Wawryk, w którym Autorki dokonują charakterystyki syndromu agresji młodzieży zielonogórskiej w oparciu o przekrojowe badania, relegalizowane na przestrzeni dziesięciu lat przez zespół pracowników Pedagogiki Opiekuńczej i Specjalnej.

W kolejnych tekstach Autorzy analizują różne aspekty funkcjonowania dziecka doświadczającego sytuacji trudnych. Iwona Grzegorzewska wyjaśnia, w jaki sposób perspektywa analityczna oparta na założeniach psychopatologii rozwojowej pozwala lepiej zrozumieć proces kształtowania się odmiennych ścieżek rozwojowych dzieci z rodzin alkoholowych. Artykuł Marzeny Sendyk i Joanny Chrzanowskiej poświęcony jest dziecku doświadczającemu przemocy w rodzinie, jego osamotnieniu w kręgu najbliższych osób. Ewa M. Skorek omawia czynniki zakłócające sytuację szkolną dziecka z zaburzeniami mowy. Z kolei Ewa Janion i Agnieszka Nowicka pokazują, jakie zakłócenia mogą pojawić się w rozwoju intelektualnym, społecznym i emocjonalnym dziecka przewlekłego chorego.

Dwa artykuły dotyczą problemów z dziedziny seksuologii. W pierwszym Autorzy (Tomasz Niemiec, Zbigniew Izdebski) kierują uwagę na sytuację młodzieży zakażonej HIV, uwzględniając badania amerykańskie omawiają m.in. skalę zjawiska, czynniki zwiększające ryzyko zakażenia oraz zintegrowany model opieki, wykraczający poza wąsko pojmowane „medyczne” potrzeby tej grupy osób. Drugi tekst osadzony w tym nurcie autorstwa Zbigniew Izdebskiego i Kazimierz Pospiszyla dotyczy niezwykle trudnego problemu, jakim jest pedofilia i możliwości resocjalizacji tej grupy osób. Autorzy omawiają różne strategie postępowania psychokorekcyjnego wobec przestępców seksualnych, traktując je jako jeden z ważnych elementów rozwiązań systemowych.

Problematyka resocjalizacyjna jest obecna także w artykule Barbary Toroń, która prezentuje wyniki badań własnych na temat przestępczego stylu życia tzw. recydywy więziennej.

Tekst zamykający ten rozdział, autorstwa Jarosława Bąbki zawiera refleksje nad społeczną integracją ludzi naznaczonych stygmatem „Innego” w ramach modelu edukacji opartej na współzależności i współpracy. Opracowanie to z uwagi na szeroki kontekst pojęcia „Inny” może być dedykowane

każdej osobie, którą Autorzy tekstów w tym rozdziale uczynili przedmiotem swoich rozważań.

Rozdział piąty poświęcony jest zagadnieniom pracy socjalnej i pomocy społecznej, która tworzy jej instytucjonalne ramy. Zamieszczono w nim teksty trzech Auterek. Anna Korlak-Łukasiewicz prezentuje wyniki badań własnych opartych na metodzie biograficznej, których celem było zbadanie przebiegu rozwoju zawodowego pracowników socjalnych na tle zachodzących przemian społecznych. Elżbieta Lipowicz analizuje pracę socjalną jako obszar sytuacji konfliktowych i proponuje przeniesienie do tej dziedziny działania społecznego – podejścia mediacyjnego, opartego na modelu transformatywnym. Z kolei Daria Zielińska-Pękał prezentuje założenia projektu dydaktycznego „W poszukiwaniu poradnictwa zapośredniczonego”.

W rozdziale szóstym znajdziemy pięć tekstów Autorów zainteresowanych niezwykle aktualną problematyką edukacji medialnej. Wielisława Osmańska-Furmanek w swoim opracowaniu pokazuje drogi rozwoju wciąż poszukującej tożsamości naukowej – pedagogiki medialnej. W kolejnym tekście Marek Furmanek wskazuje na społeczne i kulturowe konsekwencje rozwoju technologii informacyjnych. Szczegółowej refleksji poddaje m.in. procesy komunikacyjne w społeczności sieciowej.

Autor Jacek Jędrzykowski przedstawia możliwości zastosowania tychże technologii w ramach różnych koncepcji edukacyjnych i teorii uczenia się. Jarosław Wagner w swoim artykule przybliży koncepcję kształcenia na odległość, wskazując na pozytywne i negatywne aspekty tej formy edukacji.

Rozdział kończy opracowanie Ewy Nowickiej, w którym Autorka opierając się na interdyscyplinarnych badaniach naukowych dokonuje wielowymiarowej analizy wpływu mediów na rozwój dziecka.

Rozdział siódmy obejmuje teksty odnoszące się do studentów i kształcenia akademickiego. Analiza zamieszczonych w tym rozdziale tekstów pozwala sformułować wniosek, że ich Autorzy bardziej zainteresowani są rozwojowym, formującym osobowość przyszłych pedagogów aspektem kształcenia akademickiego niż analizą „twardych” kompetencji zawodowych, opisanych w ustawach i rozporządzeniach. Marcin Florkowski i Jerzy Herberger prezentują wyniki badań nad tożsamością akademicką studentów pedagogiki. Autorzy analizują m.in. poczucie identyfikacji studentów z uczelnią, wydziałem i studiowanym kierunkiem, ich stosunek emocjonalny, poczucie podobieństwa i odrębności. Marzena Farnicka i Urszula Gembara podejmują refleksję na temat roli edukacji psychologicznej studentów kierunków pedagogicznych w procesie realizacji ich własnych zadań rozwojowych, typowych dla okresu wczesnej dorosłości. Na formujący, rozwojowy aspekt kształcenia akademickiego zwraca uwagę także Elżbieta Turska, która w swoim opraco-

waniu dokonuje przeglądu metaumiejętności pedagogicznych, wykraczających poza typowe merytoryczne „wyposażenie” pedagoga. Kolejne Autorki: Helena Ochonczenko i Jolanta Lipińska-Lokś prezentują podejmowane na różnych poziomach działania integrujące akademicką społeczność studentów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Ostatni tekst autorstwa Heleny Ochonczenko dotyczy pozaedukacyjnej aktywności studentów, jaką może być wolontariat.

Całość opracowania zamyka rozdział ósmy. Zamieszczono w nim trzy teksty Auterek zajmujących się historią wychowywania. Edyta Kahl w swoim opracowaniu analizuje przemiany, jakim podlegała polska oświata i myśl pedagogiczna w czasach realnego socjalizmu. Edyta Bartkowiak pokazuje natomiast, jak na przestrzeni wieków kształtowały się różne formy instytucjonalnej opieki zastępczej nad dzieckiem osieroconym w Polsce. Trzecia Autorka, Katarzyna Kochan opisuje działania podejmowane na rzecz zwalczania analfabetyzmu w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, eksponując przy tym analizę treści popularnych w tym okresie elementarzy dla dorosłych.

Zbiór artykułów zamieszczonych w recenzowanej pracy niewątpliwie ukazuje potencjał badawczy środowiska pedagogów związanych z zielonogórką uczelnią. Przedstawia zainteresowania i sposoby realizacji pasji badawczych zarówno starszych doświadczonych naukowców, jak i młodszych pracowników, którzy nierzadko właśnie na tej uczelni zdobywali swoje stopnie naukowe. Wielowątkowość poruszanej w tym obszernym opracowaniu problematyki zmusiła, niestety, do bardzo krótkiego zasygnalizowania najważniejszych treści recenzowanej publikacji. Niewątpliwie jednak praca ta stanowi istotne źródło wiedzy z dziedziny pedagogiki, a zwłaszcza przeobrażeń, jakim podlegała i będzie nadal podlegać. Bogactwo problemów i odmiennosc omawianych zagadnień nasuwa refleksje o bardzo zróżnicowanym, „wewnętrznym” charakterze pedagogiki, a także o dużej ekspansywności tej dyscypliny naukowej na różne dziedziny życia społecznego.

Książka ta stanowić może bogaty materiał do przemyśleń dla wszystkich teoretyków i praktyków interesujących się rozwojem pedagogiki i kierunkami jej poszukiwań badawczych.

Anna Korlak-Łukasiewicz*

KATEDRA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ. ROZWÓJ I STRUKTURA

W 1989 roku na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego utworzony został Instytut Pedagogiki Społecznej. Powołano go na bazie działającej od połowy lat 70. Katedry Pedagogiki Społecznej. Jednostka ta od samego początku dynamicznie się rozwijała, pomimo znaczących przemian strukturalnych. Od 1991 roku w strukturze Instytutu znajdowały się: Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej, Zakład Socjologii Wychowania, Zakład Filozofii, Zakład Polityki Społecznej i Pracownia Metodologii Badań Społecznych. Potencjał kadrowy został osłabiony w 1993 roku, na skutek wydzielenia Zakładu Socjologii z Instytutu i przekształcenia go w Instytut Socjologii. Natomiast dwa lata później wydzielony z Instytutu Pedagogiki Społecznej Zakład Filozofii przekształcono w Instytut Filozofii. Poszukując optymalnej struktury Instytutu związanej z obszarami zainteresowań naukowych kadry oraz prowadzonymi specjalnościami kształcenia, tworzone były nowe zakłady i pracownie. W 1992 roku powołany został Zakład Edukacji Pozaszkolnej, który obok Zakładu Metodologii Badań Społecznych, Zakładu Polityki Społecznej, Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej oraz Zakładu Poradnictwa Młodzieżowego i Edukacji Seksualnej stanowił do końca istnienia Instytutu Pedagogiki Społecznej jedną z jego stabilnych jednostek. Po zmianie struktury organizacyjnej Wydziału w 2007 roku i przejścia do organizacji opartej na zakładach i katedrach została zmieniona nazwa Zakładu Edukacji Pozaszkolnej na Zakład Pedagogiki Społecznej. Miało to swoje uzasadnienie merytoryczne, wynikające zarówno z obszarów badawczych realizowanych przez zatrudnionych w nim pracowników, jak też związane było ze specjalnościami kształcenia, którymi zakład się zajmował. W roku 2010 do Zakładu dołączył, wzbogacając go kadrowo, prof. Andrzej Radziewicz-Winnicki. A nowy rok akademicki 2011/2012 Zakład rozpoczął już pod nowym szyldem Katedry Pedagogiki Społecznej. Od początku istnienia Zakładu, a obecnie Katedry funkcję kierownika pełnił prof. Zdzisław Wołk.

***Anna Korlak-Łukasiewicz** – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Skład osobowy Zakładu Edukacji Pozaszkolnej w chwili jego powstania w 1992 roku przedstawiał się następująco:

- Dr hab. Zdzisław Wołk – kierownik Zakładu
- Dr Dorota Rybczyńska
- Dr Krzysztof Dzieńdziura
- Mgr Urszula Kruszewska
- Mgr Aleksandra Sołtysiak.

Rosnące potrzeby kadrowe związane z rozszerzaniem oferty kształcenia spowodowały przyjęcie do Zakładu kolejnych osób, które znacząco wpłynęły na jego aktywność naukową i dydaktyczną. W strukturze Zakładu znajdowała się dynamiczna naukowo Pracownia Poradownawstwa, prowadzona w latach 1998-2006 przez Prof. zw. dr hab. Alicję Kargulową.

Skład osobowy Katedry Pedagogiki Społecznej (październik 2013):

- Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki
- Prof. dr hab. Zdzisław Wołk – kierownik Katedry
- Dr Halina Borcz
- Dr Anna Korlak-Łukasiewicz
- Dr Elżbieta Lipowicz
- Dr Ireneusz Nijaki
- Dr Ewa Szumigraj
- Dr Marcin Szumigraj
- Dr Magdalena Zdaniewicz
- Dr Daria Zielińska-Pękał.

W okresie pomiędzy latami 1992 i 2012 pracownikami Zakładu zatrudnionymi w pełnym wymiarze czasu byli również prof. zw. dr hab. Alicja Kargulowa, prof. zw. dr hab. inż. Kazimierz Uździcki, dr hab. Elżbieta Siarkiewicz, dr Barbara Hajduk, dr Jan Mielżyński, mgr Henryk Buraczewski, mgr Ireneusz Bochno, mgr Tomasz Bojanowski, mgr Marta Wieszczechyńska-Chmielewska.

Badania naukowe i współpraca ze środowiskiem pozauczelnianym

Główne nurty badań naukowych Katedry, wokół których koncentruje się współpraca naukowa Zespołu wiążą się z realizacją następujących tematów:

- profilaktyka i wspomaganie społeczne środowisk lokalnych w perspektywie wyzwań związanych z życiem w społeczeństwie ryzyka;
- zagrożenie mieszkańców województwa lubuskiego marginalizacją i wykluczeniem społecznym (w sierpniu 2012 roku zakończono projekt badawczy we współpracy z Urzędem Marszałkowskim, realizowany z funduszy europejskich „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy”).

Pracownicy realizują również badania w ramach własnych tematów. Realizowane projekty badawcze pracowników Katedry dotyczą poniżej przedstawionych problemów:

- marginalizacja i wykluczenie społeczne w wymiarze lokalnym;
- praca i bezrobocie w doświadczeniach biograficznych;
- poradnictwo jako forma wsparcia społecznego;
- poradnictwo zawodowe;
- czas wolny ludzi dorosłych;
- zagrożenia współczesnej rodziny;
- wsparcie samotnych matek schroniskowych;
- wsparcie po stracie;
- instytucjonalne formy pomocy społecznej.

Pracownicy Katedry wydali łącznie 325 publikacji naukowych i popularno-naukowych, w tym 12 monografii i liczne prace zbiorowe. Wśród nich są m.in. następujące monografie i prace zbiorowe:

- Z. Wołk, *Global and Local Changes on the Modern Labour Market Essays in Labour and Social Pedagogy*, Zielona Góra, 2011.
- M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery: systemy i sieci*, Warszawa, 2011.
- E. Szumigraj, *Współzależnienie matek narkomanów*, Gdańsk, 2010.
- E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa: realia – iluzje – ambiwalencje*, Zielona Góra, 2010.

- Z. Wołk, Całozyciowe poradnictwo zawodowe dla służb zatrudnienia, Zielona Góra, 2010.
- Z. Wołk, Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa, Radom, 2009.
- Z. Wołk, Osoba długotrwale bezrobotna jako klient oporujący, Warszawa, 2009.
- D. Zielińska-Pękał, Iluzje – Interpretacje – Iluminacje: o przekazie telewizyjnym – badacze i gimnazjaliści, Kraków, 2007.
- E. Siarkiewicz, Ostatni bastion: czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola, Kraków, 2000.
- Życie Lubuszan: współczesność i perspektywy lubuskich rodzin, (red.) Z. Wołk, Zielona Góra, 2012.
- Lubuszanie 2012: diagnoza stanu: raport z badań, (red.) G. Miłkowska, Z. Wołk, Zielona Góra, 2012.
- E. Siarkiewicz, E. Szumigraj, D. Zielińska-Pękał, Edukacyjne prowokacje: wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców, Kraków, 2012.
- Niepełnosprawność – cywilizacyjne wyzwania. Prewencja i wsparcie, (red.) Z. Wołk, A. Owoc, Zielona Góra, 2011.
- Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców, (red.) D. Zielińska-Pękał, Zielona Góra, 2009.
- Szkolnictwo wyższe w systemie kształcenia ustawicznego, (red.) Z. Wołk, Zielona Góra, 2009.
- Być doradcą! Doświadczenia i refleksje, (red.) E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wrocław, 2008.
- Rocznik Lubuski: Kalejdoskop życia społecznego na Ziemi Lubuskiej, (red.) Z. Wołk, T. 33, cz. 1, Zielona Góra, 2007.
- Migracja zarobkowa Polaków w Unii Europejskiej – mobilność bez granic, (red.) Z. Wołk, Zielona Góra, 2006.
- Niejednoznaczność poradnictwa, (red.) E. Siarkiewicz, Zielona Góra, 2004.

- Instytucje pomocy w służbie ludziom, (red.) Z. Wołk, Zielona Góra, 2003.
- Innowacji v obrazovani: opyt i perspektivy, (red.) Z. Wołk, I. Sasova, Nižnij Novgorod, 2003.
- Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX i XXI wieku, (red.) K. Uździcki, M. Jakowicka, Kraków, 2003.
- Aktywizacja społeczności lokalnych w procesie integracji europejskiej, (red.) Z. Wołk, K. Dzieńdziura, Zielona Góra, 2000.
- Edukacja dorosłych w procesie integrowania się Europy, (red.) Z. Wołk, Zielona Góra, 2000.

Katedra była organizatorem wielu konferencji i seminariów naukowych, m.in.: Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Młodzież w okresie transformacji ustrojowej” 1993; Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Orientacje młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej” 1995; Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Humanizm – Prakseologia – Pedagogika” 1997; Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy” 1999; Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Aktywizacja społeczności lokalnych w procesie integracji europejskiej” 1999; Konferencja Naukowa „Migracja zarobkowa Polaków w Unii Europejskiej – mobilność bez granic” 2006.

W przygotowaniu profesjonalnym i naukowym pracowników, a także w rozwoju realizowanej specjalności kształcenia: praca socjalna, miała miejsce współpraca międzynarodowa. Za szczególnie cenną w tym zakresie należy uznać wieloletnią współpracę z Wyższą Szkołą Zawodową Pracy Socjalnej w Poczdamie, a szczególnie z prof. dr hab. Karin Weiss. Wspólnie zrealizowanych zostało wiele konferencji naukowych, seminariów, spotkań warsztatowych i wzajemnych wizyt w placówkach pomocowych po obu stronach naszej zachodniej granicy.

Pracownicy Katedry współpracują również z wieloma uczelniami krajowymi i instytucjami naukowymi w Polsce, uczestnicząc w realizacji wspólnych projektów badawczych, w konferencjach i seminariach naukowych oraz poprzez wydawanie wspólnych publikacji naukowych.

Pracownicy są też aktywni w środowisku pozauczelnianym. Ścisłą współpracę prowadzą z wieloma instytucjami pomocy społecznej, organami samorządu województwa i z instytucjami służb zatrudnienia. Profesor Zdzisław Wołk współpracuje z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Zielonej Górze, ROPS w Zielonej Górze, sprawuje opiekę naukową nad Uniwersytetem

Trzeciego Wieku w Krośnie Odrzańskim. Dr Halina Borcz jest członkiem Interdyscyplinarnego Zespołu ds. Dziecka Krzywdzonego, mediatorem w sprawach karnych dla dorosłych i nieletnich, mediatorem rodzinnym w Centrum Mediacji Rodzin przy Ośrodku Interwencji Kryzysowej TKOPD w Zielonej Górze. Dr Anna Korlak-Łukasiewicz w Hospicjum im. Lady Ryder of Warsaw w Zielonej Górze prowadzi grupę „Wsparcie po stracie”. Dr Elżbieta Lipowicz od kilku lat kieruje Zielonogórskim Stowarzyszeniem Mediatorów „Batna”. Dr Ireneusz Nijaki jest działaczem społecznym, aktualnie radnym Rady Powiatu Zielonogórskiego. Dr Ewa Szumigraj pracuje jako doradca w zakresie HIV/AIDS w Punkcie Konsultacyjno-Diagnostycznym w Zielonej Górze. Jest też członkiem Towarzystwa Rozwoju Rodziny. Dr Marcin Szumigraj jest Wiceprzewodniczącym Naukowego Towarzystwa Poradotwórczego, członkiem Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, a także wiceprzewodniczącym Zarządu Oddziału Towarzystwa Rozwoju Rodziny w Zielonej Górze. Dr Daria Zielińska-Pękał jest członkiem Naukowego Towarzystwa Poradotwórczego. Współpracuje również ze środowiskiem szkolnym na terenie Zielonej Góry i okolic (organizacja Dnia Niebieskiego „Stop przemocy rówieśniczej”, udział w festiwalu „Pomocna Dłoń”). Dr Magdalena Zdaniewicz prowadzi cykl zajęć zawodotwórczych w miejskich przedszkolach w Zielonej Górze. Jest to znaczące i cenne pod względem wzbogacania doświadczenia praktycznego, a przez to wzbogacania treści kształcenia studentów pedagogiki i pracowników socjalnych o aktualne rozwiązania praktyczne.

Kształcenie i studenci

Zakład od początku swojego istnienia koordynuje kształcenie pracowników socjalnych, które jako pierwsze w Polsce zostało zorganizowane w ramach studiów pedagogicznych. Pierwsza rekrutacja na tę specjalność miała miejsce w 1991 roku (na studia stacjonarne), w następnym roku zorganizowane zostały również studia zaoczne. Opracowana w 1990 roku i przez 20 lat systematycznie doskonalona koncepcja przygotowania pedagogów do prowadzenia pracy socjalnej cieszyła się zawsze dużym zainteresowaniem studentów rekrutujących się z obszaru całej Polski. Wraz z utworzeniem kierunku studiów praca socjalna i uznaniem go jako jedynej drogi edukacyjnej prowadzącej do uzyskania zawodu pracownika socjalnego zespół pracowników Katedry opracował program kształcenia, w oparciu o który od 2011 roku rozpoczęło się kształcenie pracowników socjalnych. Tym samym kontynuowane będą tradycje kształcenia do pracy socjalnej. Jako że praca socjalna jest kierunkiem studiów na poziomie licencjackim, głównie dla jego absol-

wentów oferowane są studia uzupełniające magisterskie na kierunku pedagogika, specjalność: pomoc społeczna i socjoterapia. Uzupełnieniem oferty dydaktycznej Katedry jest prowadzenie studiów podyplomowych związanych z pedagogiką społeczną, pracą socjalną i poradnictwem zawodowym.

Studentów studiujących pedagogikę o specjalności praca socjalna cechuje duże zróżnicowanie pod względem aktywności dydaktycznej i pozadydaktycznej. Wielu z nich podejmuje działalność jako wolontariusze w obszarze pomocy społecznej. Studenci studiujący na starszych latach licznie pracują zawodowo, co w dużym stopniu dotyczy również studentów studiujących stacjonarnie. Działają również w kołach naukowych na wydziale, w tym kole „Help and Joy”, podlegającym Katedrze, którego opiekunem jest dr Magdalena Zdaniewicz.

Studenci pracy socjalnej wyjeżdżali w ramach programu Socrates do Finlandii (Uniwersytet w Jyväskylä) i do Poczdamu (FH), a w ramach programu Erasmus do Francji. Gościliśmy też w ramach programu Socrates na stażach studentów pracy socjalnej z Finlandii, Czech i z Niemiec.

Magdalena Zdaniewicz*

PROJEKT „ŻYCIE LUBUSZAN. WSPÓŁCZESNOŚĆ I PERSPEKTYWY”

Uniwersytet Zielonogórski w współpracy z Urzędem Marszałkowskim Województwa Lubuskiego w ramach umowy partnerskiej od 19 lipca 2011 roku realizował projekt: „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy”. Projekt był realizowany w ramach Priorytetu VII-Promocja integracji społecznej i obejmował działania (7.2) związane z przeciwdziałaniem wykluczeniu społecznemu i wzmocnieniu sektora ekonomii społecznej. Poddziałanie 7.2.1. Aktywizacja zawodowa i społeczna osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Była to wspólna inicjatywa samorządu i Uniwersytetu Zielonogórskiego. Umowę rozpoczynającą współpracę podpisali wicemarszałek Maciej Szykuła i profesor doktor habilitowany JM Rektor UZ Czesław Osękowski. Liderem projektu był Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, Departament Infrastruktury Społecznej. Natomiast partnerem, a zarazem odpowiedzialnym za metodologiczne i merytoryczne przygotowanie projektu oraz jego przeprowadzenie był Uniwersytet Zielonogórski. Badania obejmowały swoim zasięgiem teren województwa lubuskiego i realizowały je dwa zespoły badawcze. Pierwszy zespół badawczy, którym kierował profesor Zdzisław Wołk, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej (w składzie: dr Halina Borcz, dr Elżbieta Lipowicz, dr Anna Korlak-Łukasiewicz, dr Magdalena Zdaniewicz, dr Ireneusz Nijaki, dr Marcin Szumigraj) – zajmował się badaniem dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego. Natomiast zespół drugi, którym kierowała profesor Grażyna Miłkowska, kierownik Katedry Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej (w składzie: dr Marzanna Farnicka, dr Elżbieta Turska, dr Maria Fudali, dr Marzena Sendyk, dr Lidia Wawryk, dr Jolanta Lipińska-Lokś) – badała nastolatków (14 i 15 latkowie) oraz dyrekcje szkół i pedagogów szkolnych w województwie lubuskim.

Idea projektu powstała 2010 roku, czyli w Europejskim Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym w gronie pracowników Urzędu Marszałkowskiego i Uniwersytetu Zielonogórskiego. Twórcami pomysłu byli mgr Beata Kiecana (dyrektor Departamentu Infrastruktury Społecznej),

*Magdalena Zdaniewicz – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

koordynator projektu mgr Małgorzata Jaskulska, a ze strony uczelni Profesor UZ dr hab. Grażyna Miłkowska, Profesor UZ dr hab. Zdzisław Wołk oraz dr Halina Borcz i dr Elżbieta Lipowicz.

Projekt zakładał szczegółową analizę zjawiska wykluczenia społecznego, a także potencjalnych zagrożeń w wymiarze jednostkowym i grupowym z uwzględnieniem jego podstawowych uwarunkowań. Celem projektu było:

- określenie sytuacji społeczeństwa województwa lubuskiego pod kątem stanu i zagrożenia wykluczeniem społecznym szczególnie dzieci i młodzieży, osób starszych, bezrobotnych, ubogich oraz ich rodzin; określenie, które grupy społeczne doświadczają wykluczenia bądź odczuwają zagrożenie nim;
- określenie potencjału tkwiącego w zasobach społecznych województwa lubuskiego, umożliwiającego przeciwstawienie się mieszkańcom zagrożeniu marginalizacją i wykluczeniem społecznym;
- wskazanie indywidualnych uwarunkowań prowadzących do wykluczenia społecznego i marginalizacji mieszkańców województwa lubuskiego i ich rodzin, a także dzieci i młodzieży;
- określenie tendencji w ochronie dzieci i młodzieży przed wykluczeniem społecznym.

W podjętych przez pracowników UZ badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Co stanowi zasoby mieszkańców województwa lubuskiego, umożliwiające godne życie i obronę przed wykluczeniem społecznym?
2. W czym mieszkańcy województwa lubuskiego dostrzegają dotyczące ich zagrożenia prowadzące do wykluczenia społecznego oraz jakie wiążą z tym uwarunkowania?
3. Z jakimi zjawiskami wykluczenia społecznego zmagają się mieszkańcy województwa lubuskiego i w jaki sposób rozwiązują związane z tym problemy?
4. Jaka jest skala, przejawy oraz przyczyny zagrożenia marginalizacją wśród dzieci i młodzieży województwa lubuskiego?
5. Jakie działania są podejmowane w celu ochrony dzieci i młodzieży przed wykluczeniem społecznym?

6. Czy i w jaki sposób młodzi mieszkańcy województwa uczestniczą w przeciwdziałaniu własnej marginalizacji i wykluczeniu społecznemu? (Miłkowska, Wołk 2012, s. 12).

Praca nad projektem obejmowała szereg działań, których koordynacji podjęła się Prof. UZ dr hab. Bogumiła Burda oraz grupa sterująca, którą po stronie Lidera projektu stanowił zespół w składzie:

- Beata Kiecana – Zastępca Dyrektora Departamentu Infrastruktury Społecznej,
- Renata Mach – kierownik Wydziału Polityki Społecznej,
- Agnieszka Domalewska – główny specjalista,
- Małgorzata Kontowicz – inspektor.

Natomiast zespół partnera projektu w grupie sterującej stanowili:

- dr hab. Grażyna Miłkowska, prof. UZ – kierownik Katedry Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej,
- dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej,
- dr Elżbieta Lipowicz – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej,
- dr Marzena Sendyk – adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej.

Praca zespołów badawczych skupiona była nad opracowaniem założeń badawczych, odpowiadających przyjętym w Projekcie celom, przeprowadzeniu szkoleń ankierów, koordynacji badań terenowych, merytorycznym opracowaniu uzyskanych wyników badań, udziale w seminariach i konferencjach związanych z Projektem.

Praca nad projektem przebiegała wieloetapowo. Pierwszy etap pracy obu zespołów badawczych rozpoczął się od przedstawienia na konferencji 3.10.2011 roku idei projektu „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy”. Kolejny etap prac polegał na opracowaniu założeń metodologicznych i stworzeniu narzędzi badawczych. Praca poszczególnych opiekunów modułów polegała również na stworzeniu, przeszkoleniu i koordynacji pracy zespołów ankierów prowadzących badania terenowe w sześciu powiatach województwa lubuskiego (tj.: powiat strzelecko-drezdenecki, gorzowski, krośnieński, świebodziński, miasto Gorzów i miasto Zielona Góra). Zespół I i II

w pierwszym etapie pracy koncentrował swoją uwagę na badaniach o charakterze ilościowym. W związku z tym każdy z zespołów miał za zadanie przebadać 2508 osób (zespół I – osoby dorosłe, zespół II – młodzież gimnazjalną). Dorośli mieszkańcy województwa wylosowani zostali z list adresowych, natomiast uczniowie w wyniku losowania ze zbioru klas. Dla każdego z wymienionych powiatów została wyliczona próba badawcza, pozwalająca na uzyskanie rezultatów z błędem nie większym niż 4%. Przy doborze próby uwzględniono strukturę podziału według płci, odpowiednio do cech populacji dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego powyżej 18. r.ż., jak również cech populacji młodzieży. Przyjęcie takiej samej wielkości próby dla osób dorosłych, jak i dla uczniów dało łączną liczbę 5016 badanych objętych badaniami sondażowymi. Wyniki badań ilościowych ujęto w publikacji „Lubuszenie 2012 diagnoza stanu”. Szczegółowy zakres prac zespołów w I i II etapie badań prezentuje się następująco:

Zespół pierwszy rozpoczął intensywną pracę terenową w styczniu 2012 roku. Badania ilościowe w zespole I realizowano dzięki pracy ankierów, przeprowadzających ankiety w sześciu wspomnianych powiatach. W każdym z powiatów w badaniach wzięło udział 418 wylosowanych mieszkańców. Praca poszczególnych opiekunów powiatów (tzw. modułowych) na tym etapie badań skupiała się na ścisłej współpracy z ankierami; rozwiązywaniu bieżących kłopotów związanych np. z nieaktualnym miejscem zamieszkania wylosowanych osób, kodowaniu oddanych ankiet i przekazaniu ich statystykowi. Dzięki tak udanej współpracy z ankierami uzyskano całą założoną próbę badawczą w postaci 2508 ankiet. Do końca lutego zamknięto etap badań o charakterze ilościowym, w ramach którego otrzymany materiał badawczy został opublikowany w postaci raportu pt. „Lubuszenie 2012 diagnoza stanu” pod redakcją naukową Grażyny Miłkowskiej i Zdzisława Wołka. Następnie praca zespołu koncentrowała się wokół drugiego etapu badań o charakterze jakościowym. Etap ten poprzedzono seminarium metodologicznym, które odbyło się 15.12.2011 r. w Muzeum Ziemi Lubuskiej i przeznaczone było dla osób, które zainteresowane były udziałem w przeprowadzeniu badań jakościowych (zarówno I, jak i II zespołu badawczego). Specjalnie na potrzeby szkolenia opracowana została publikacja „Przewodnik po badaniach”, której autorami są opiekunowie modułów, a redaktorami kierownicy obu zespołów. Drugi etap badań służył przeprowadzeniu wywiadów pogłębionych z 250 dorosłymi mieszkańcami województwa. Wywiady z dorosłymi Lubuszanami skupione były w obrębie takich zagadnień, jak: kapitał kulturowy mieszkańców województwa lubuskiego, czas wolny, sytuacja rodzinna, sytuacja rodzin po stracie, aktywność zawodowa, doświadczania dyskryminacji, sieć wsparcia. Efektem pracy zespołu profesora Zdzisława

Wołka w drugim etapie projektu jest publikacja: „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy lubuskich rodzin”.

Zespół II zajmował się badaniem działalności szkół oraz młodzieży uczącej się. Do końca marca w całości zrealizował badania ankietowe w szkołach. W drugim etapie prace zespołu koncentrowały się na metodzie indywidualnych przypadków. Podobnie jak w zespole I, opracowanych zostało 250 wywiadów. Oprócz młodzieży w badaniach wzięło udział 170 dyrektorów szkół. Badania zespołu, którym kierowała Profesor Grażyna Miłkowska, koncentrowały się wokół takich zagadnień, jak: środowisko rodzinne osamotnionej młodzieży gimnazjalnej, sytuacja szkolna jako czynnik ryzyka marginalizacji lubuskich gimnazjalistów, rola dorosłych we wsparciu młodzieży gimnazjalnej, czynniki ryzyka i czynniki ochronne w zaburzeniach nastroju młodzieży gimnazjalnej, brak przynależności grupowej jako czynnik sprzyjający wykluczeniu społecznemu, profilaktyczne aspekty spędzania czasu wolnego lubuskich gimnazjalistów oraz media w życiu gimnazjalistów. Praca zespołu w drugim etapie podsumowana została w postaci monografii zatytułowanej: „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy młodzieży”.

Obok wielu kwestii merytorycznych, związanych z badaniami o charakterze ilościowym i jakościowym, praca w obrębie projektu koncentrowała się również na stałym kontakcie i współpracy obu zespołów badawczych; kontroli pracy poszczególnych ankietów; kontakcie ze szkołami, pracy ze statystykiem, tworzeniu dokumentacji projektu oraz promocji projektu wśród studentów i mieszkańców województwa lubuskiego. W trakcie trwania projektu wielokrotnie prezentowano spoty telewizyjne dotyczące projektu, audycje radiowe i artykuły prasowe. Efekt prac obu zespołów podsumowany został na konferencji 20.06.2012 r. oraz 27.08.2012 r. na seminarium naukowym „Młodzież Lubuska 2012”. Wszystkie rezultaty projektu zostały opublikowane w postaci raportu z badań ilościowych zatytułowanego „Lubuszanie 2012 diagnoza stanu” pod redakcją naukową Grażyny Miłkowskiej i Zdzisława Wołka oraz dwóch tomów monografii: tom I „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy lubuskich rodzin” oraz tom II „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy młodzieży”. Oprócz wymienionych publikacji, w trakcie trwania projektu wydano: „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy” – pracę zbiorową pod redakcją naukową Bogumiły Burdy oraz „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy. Przewodnik po badaniach” – pracę zbiorową pod redakcją naukową Grażyny Miłkowskiej i Zdzisława Wołka.

Literatura

- MILKOWSKA G., (RED.) (2012), *Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy młodzieży*.
- MILKOWSKA G., WOŁK Z., (RED.) (2012), *Lubuszanie 2012 diagnoza stanu*.
- WOŁK Z., (RED.) (2012), *Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy lubuskich rodzin*.
- ZDANIEWICZ M. (2012), *Projekt Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy*, [w:] Uniwersytet Zielonogórski. Miesięcznik Społeczności Akademickiej, 4/5, maj, Zielona Góra.
- <http://www.polityka-spoleczna.lubuskie.pl/pl/Projekt-badawczy-Zycie-Lubuszan.-Wspolczesnosc-i-perspektywy>, pobrano 3.09.2012.