

***RUCH***  
***PEDAGOGICZNY***

***3***



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXVII Warszawa 2016

## **SKŁAD REDAKCJI**

Natalia Bednarska (pedagogika), Andrzej Hankała (psychologia),  
Elżbieta Hoffman (sekretarz redakcji; język polski), Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika),  
Timothy Lomas (język angielski), Ludmiła Marnej (język rosyjski),  
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny), Swietłana Sysojewa (pedagogika),  
Bartłomiej Walczak (socjologia)

### **Redaktor statystyczny:**

Bolesław Niemierko

### **Rada naukowa:**

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),  
Członkowie: Wojciech Kojas (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),  
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),  
Jacek Kurzępa ( Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),  
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),  
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),  
Andrzej Radzewicz-Winniki (Uniwersytet Zielonogórski),  
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),  
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),  
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

### **Recenzenci:**

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski,  
Ewa Ogródzka-Mazur,  
Rafał Piwowarski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

### **Adres redakcji:**

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
Tel. 22 330 57 46  
e-mail: [rektor@wsp.edu.pl](mailto:rektor@wsp.edu.pl)

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej  
„Ruchu Pedagogicznego”:

[www.rp.edu.pl](http://www.rp.edu.pl)

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

- Elżbieta Kwiatkowska** - Rodzic i nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych.  
Normalizacja dziecka? ..... 5
- Arkadiusz Żukiewicz** – Pedagogika i polski model superwizji w pomocy społecznej ..... 17

## RELACJE Z BADAŃ

- Aleksandra Minczanowska** – Motywy nauki języka Polskiego/Czeskiego przez młodzież z pogranicza Polsko-Czeskiego w Euroregionach: Śląsk Cieszyński, Silesia, Pradziad, Nysa, Beskidy, Glacensis ..... 29
- Ewa Ogrodzka-Mazur** – Preferencje aksjologiczne dzieci i młodzieży z pogranicza Polsko-Czeskiego od wartości materialnych do postmaterialnych ..... 43
- Tomasz Bajkowski, Karol Konaszewski, Urszula Namiotko** – System wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie - percepcja nieletnich dziewcząt i chłopców ..... 63

## STUDIA I OPINIE

- Magdalena Połom** – Dziecko w obliczu samobójczej śmierci rodzica ..... 83

## RECENZJE

- Katarzyna Pardej** – Franciszek Szłosek: Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych. Wyd. Akademii pedagogiki specjalnej, warszawa 2015, s. 321 .....95

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2016

Elżbieta Kwiatkowska

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*

## **RODZIC I NAUCZYCIEL WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ EDUKACYJNYCH. NORMALIZACJA DZIECKA?**

Jednym z podstawowych celów wychowania przedszkolnego, mających swe odzwierciedlenie w aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego, jest przygotowanie dziecka do dalszej edukacji<sup>1</sup>. Niektóre cele wprost dotyczą edukacji szkolnej, jak np. „wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie ich czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji”<sup>2</sup> oraz „zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej”<sup>3</sup>. Pozostałe cele, ujęte w podstawie dotyczą oczywiście szeroko rozumianego rozwoju małego dziecka, jego systemu wartości, odporności emocjonalnej, niezwykle ważnych umiejętności społecznych, poczucia przynależności społecznej, wiedzy o otaczającym świecie (również w ujęciu społecznym, przyrodniczym i technicznym), wrażliwości estetycznej, rozwoju fizycznego i intelektualnego. „Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z obszarów podane są umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego”<sup>4</sup>. Poniżej tego zapisu w Załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, stanowiącym Podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych

---

<sup>1</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>

<sup>2</sup> tamże

<sup>3</sup> tamże

<sup>4</sup> tamże

form wychowania przedszkolnego, wyszczególnione są obszary, w których zaleca się „wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci”<sup>5</sup>. Każdy z zakresów tych działań opatrzony jest następującym zapisem: „Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej”<sup>6</sup>. Po tym zdaniu następują wykazy właściwości, umiejętności i wiedzy, którymi powinno dysponować dziecko rozpoczynające naukę szkolną. Kwestią dyskusyjną jest ustalenie stopnia relatywizmu dla wspomnianych wykazów - oczekiwań wobec dzieci, w kontekście aktualnych zmian dotyczących posyłania oraz wstrzymania posyłania 6-latków do szkoły. Bezdyskusyjnie intencja zapisów jest słuszna i dobra, jednak one same w zderzeniu ze stosowaną przez nauczycieli wychowania przedszkolnego diagnozą gotowości szkolnej, wspartą zapisami w podstawie o konsultacjach w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, „do której zostanie skierowane dziecko, w razie potrzeby pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”<sup>7</sup> budzą, zwłaszcza wśród rodziców, pewien niepokój. Jak bowiem u pięcio- lub sześciolatka stwierdzić, czy „orientuje się w bezpiecznym poruszaniu po drogach i korzystaniu ze środków transportu”<sup>8</sup>, skoro jeszcze do 7 roku życia, zgodnie z prawem, nie będzie sam korzystał ze środków transportu itp.<sup>9</sup>. Niewątpliwie trudności przysporzy również stwierdzenie, czy dziecko w tym wieku „wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą”<sup>10</sup> lub czy „interesuje się urządzeniami technicznymi, próbuje rozumieć jak one działają i zachowuje ostrożność przy korzystaniu z nich”<sup>11</sup>. Istnieje również pewne ogólne ryzyko, iż pięcio- lub sześciolatnie dziecko, urodzone pod koniec roku kalendarzowego, będzie miało problemy z „wyznaczeniem wyniku dodawania i odejmowania, pomagając sobie liczeniem na palcach lub na innych zbiorach zastępczych”<sup>12</sup> oraz „mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton do sytuacji”<sup>13</sup>. Oczywiście te i inne ujęte w podstawie oczekiwane efekty wychowania przedszkolnego są niezaprzeczalnie potrzebne w dalszym życiu dziecka. Niepokojące jest jednak to, iż w obliczu wspomnianej precyzji zapisów związanych z udziałem dziecka w edukacji szkolnej, podstawa w dalszym ciągu wyznacza profil oczekiwanego „absolwenta przedszkola”, pozostawiając być może za mało miejsca na swobodny, dyktowany wewnętrznymi możliwościami

---

<sup>5</sup> tamże

<sup>6</sup> tamże

<sup>7</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>

<sup>8</sup> tamże

<sup>9</sup> <http://forumprawne.org/prawo-rodzinne-opiekuncze/149200-w-jakim-wieku-dziecko-moze-isc-samoi-do-szkoly.html>

<sup>10</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>

<sup>11</sup> tamże

<sup>12</sup> tamże

<sup>13</sup> tamże

rozwój. Klóci się to z ideą indywidualizacji nauczania i wychowania, o którym tak wiele zostało napisane, choć, przede wszystkim, w kontekście edukacji szkolnej, a nie przedszkolnej. Jednak niezaprzeczalnie idea humanistycznego, indywidualnego podejścia do jednostki jako do osoby wyposażonej w niepowtarzalny, unikatowy potencjał i zasób talentów, możliwości, ale i ograniczeń - niestety również tych powodowanych przez środowisko wychowawcze - tyczy się przecież całego życia dziecka.

Warto poddać refleksji to, do jakiej szkoły uczęszczać będą kolejne pokolenia obecnych i przyszłych przedszkolaków.

Rozwój nauki i techniki, jaki dokonał się w ostatnich dekadach i który nadal postępuje, wciąż przyspieszając, sprawia, iż szkoła funkcjonująca w ramach systemu edukacji nie jest w stanie na bieżąco przekazywać uczniom tak dużej ilości ewoluujących informacji. Zachodzi więc potrzeba, którą podkreśla Erich Petlak (2008), przejścia od dydaktyki pamięciowej do dydaktyki myślenia i tworzenia. Nadal nie ma jednak jednej gotowej „definicji” tego przejścia. Wynika to z różnorodności wyobrażeń przede wszystkim psychologów i futurologów nt. edukacji w przyszłości. E. Petlak (2008, s. 14-15) pogrupował i uogólnił niektóre z nich:

- Szkoła, stosowane w niej metody i formy nauczania nie zmienią się jeszcze przez długi czas.
- Szkoła zmieni się w ciągu najbliższych lat. Zaczną przeważać w niej twórcze metody i formy pracy z uczniami.
- Środki multimedialne zaczną odgrywać znaczącą rolę w edukacji, w szkole. Niektórzy ze zwolenników tej koncepcji przyszłości edukacji uważają nawet, że edukacja będzie realizowana wyłącznie przez środki multimedialne.
- W szkołach będzie się nauczać tylko podstawowych wiadomości, pozostałą porcję wiedzy, umiejętności i postaw wychowankowie będą uzupełniać w innego rodzaju ośrodkach edukacyjno-wychowawczych.
- Stopniowo instytucję szkoły, jej zadania zastępować będzie rodzina i inne instytucje wychowawczo-edukacyjne.

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia (1997, 2008) opracowana przez Komisję Europejską w wyniku dyskusji rządów europejskich nad kierunkiem rozwoju i przyszłych zmian w edukacji, wymienia czynniki dokonujące przemiany w społeczeństwach. Zalicza do nich m.in. rozwój społeczeństwa informacyjnego, który wymaga zmiany sposobu nauczania, w którym zdecydowanie większą wagę przykłada się do wzajemnych wpływów, oddziaływań pomiędzy uczniem i nauczycielem. Wymaga to, przede wszystkim, od nauczycieli, doskonalenia i praktycznego stosowania metod, które pozwolą na realizację i rozwój jednostki, tj. będą wobec niej humanitarne. Społeczeństwo XXI wieku, zgodnie z Białą Księgą, to społeczeństwo uczące się.

Rolą nauczycieli jest przygotowanie kolejnych pokoleń do integralnego funkcjonowania w tym rozwijającym się i niezwykle szybko zmieniającym się społeczeństwie poprzez edukację ustawiczną, tzn. wykształcenie u uczniów umiejętności niezbędnych do przyszłego samokształcenia się. E. Petlak (2008, s. 14). zwraca również uwagę na zjawisko integracji - określa ją jako „rzeczywistość XXI wieku”. Integracji podlega coraz więcej dziedzin życia: nauka, produkcja, technologia. Pojawiła się również integracja uczenia się w szkole i poza nią, integracja niektórych treści nauczania. Również globalizacja wyznacza kierunek zmian w edukacji. Mobilność edukacyjna i zawodowa wciąż wzrasta, w związku z czym edukacja nie służy już konkretnemu regionowi, czy krajowi - staje się uniwersalna.

Wyzwaniem stojącym przed współczesnymi nauczycielami jest kreowanie i wspieranie w rozwoju ludzi rozumiejących tendencje panujące w nieustannie ewoluującym świecie, w którym w wielu dziedzinach umowne granice polityczne czy gospodarcze nie mają już większego znaczenia. Do dziedzin tych zaliczyć można sport, naukę, sztukę, szeroko rozumianą produkcję czy literaturę. Postępująca integracja, globalizacja, unifikacja różnych obszarów życia wymaga od współczesnych ludzi, przede wszystkim, umiejętności **komunikacji, współpracy i kooperacji**. Te umiejętności, będące składowymi kompetencjami społecznych, mogą i powinny być rozwijane od najwcześniejszych lat życia. Przed współczesnym nauczycielem stoi zadanie doskonalenia swojego repertuaru zachowań społecznych, aby móc autentycznie, przy wykorzystaniu wszystkich dostępnych metod i form nauczania, rozwijać i modelować kompetencje społeczne swoich wychowanków. Wyzwaniem stojącym przed nauczycielem jest przygotowanie dziecka do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie. Dotyczy to głównie szeroko rozumianej mobilności młodych ludzi, którzy, po zakończeniu edukacji, skazani są na funkcjonowanie w szybko zmieniających się warunkach, na podejmowanie różnych form edukacji dorosłych, przekwalifikowywanie się, czy zmianę miejsca zamieszkania ze względu na pracę itp.

XXI wiek to relatywny szczyt osiągnięć ludzkości. Media donoszą o związkach organicznych wyodrębnionych z próbek pobranych z Marsa, misja Rosetta polegająca na lądowaniu statku Philae na komecie Czuriumow-Gierasimienko również się powiodła. Badamy dna oceanów, czytamy w odkryciach archeologicznych i w księgach historycznych. Wciąż pragniemy zdobywać i odkrywać, podbijać i zwyciężać. Natomiast kiedy przyjrzymy się kondycji i warunkom, w jakich egzystują mieszkańcy Ziemi, można odnieść wrażenie, że żyjemy w dwóch Światach. Jak bowiem można wytłumaczyć fakt, iż w przywołanym XXI wieku pełnym odkryć ludzie nadal umierają z głodu, doświadczają skrajnej nędzy, są analfabetami pozbawionymi podstawowych praw ludzkich. Czy postęp dzieje się w oderwaniu od tej biedy? Czy jesteścieśmy uprawnieni, by zdobywać kosmos, skoro niszczymy Ziemię? Jaka czeka nas

przyszłość? Dokąd zmierza nasz Świat? Co nim rządzi - czy tylko pieniąż i gospodarka? Czy powinniśmy się tym martwić, czy lepiej „robić swoje”?

Złożoność współczesnego świata nie byłaby pewnie niczym szczególnie znaczącym dla współczesnych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, gdyby nie wszechogarniająca nas standaryzacja i niezwykle tempo życia. Atmosfera rywalizacji, pędu, oczekiwań trudnych do spełnienia towarzyszy rodzicom już najmłodszych dzieci. Jesteśmy bombardowani sygnałami na temat wyzwiań, przed jakimi staną nasze dzieci. A my musimy je do tego przygotować. Problem jednak w tym, że zupełnie nie wiemy, co je czeka. Niespełna 20 lat temu nie znaliśmy internetu - pozostawał on w sferze marzeń i planów bardziej z kategorii *science fiction* niż nauki. Dziś nie wyobrażamy sobie bez niego pracy, życia, a wydawnictwa edukacyjne i producenci oprogramowania prześcigają się w „produkowaniu” kolejnych aplikacji na wszelkie urządzenia mobilne dedykowane już dla dwu-, trzy-, czterolatków. Owe aplikacje mają nauczyć dzieci myśleć, pisać, czytać, liczyć. Sformułowania typu „wychowywać ku wolności” są oczywiście dobre i mają swoje uzasadnienie, nie wiemy jednak, co oznaczać będzie pojęcie wolności za 20-40 lat. Paradoksalnie, przedszkola, które przypuszczalnie plasują się w kategorii placówek wyznających humanistyczną koncepcję wychowania, stosują behawioralny repertuar nagród w postaci chmurek, słoneczek, naklejek, kropeczek, buziek o różnym zabarwieniu emocjonalnym itp. Czy takie wychowanie - do otrzymania nagrody lub uniknięcia kary w postaci chmurnej buzi dopiętej do tablicy korkowej - mieści się jeszcze w humanistycznym duchu wychowania? Ogrom sprzecznych informacji, jakich dostarczamy dzieciom w wieku przedszkolnym, może mieć niepokojące skutki. Podręczniki i poradniki pedagogiczne podkreślają rolę indywidualnego podejścia i wspierania każdego dziecka z osobna w tym, co dla niego ważne i do czego ma predyspozycje. Równocześnie, wychowawcy w przedszkolach, oczywiście w dobrej wierze i w celu rozwoju motoryki małej, rozdają wszystkim dzieciom jednakowe kontury do kolorowania, realizują standardowe programy opracowane przez komercyjne wydawnictwa, a same placówki przedszkolne pracują według niezwykle dyrektywnych zasad. Stałe pory przekąsek, snu, zabawy, spacerów, nauki oraz sztywny podział na grupy wiekowe powoduje, że przedszkola przypominają fabryki, w których wtlamsza się dzieci w określone, sztywne struktury jakiegoś systemu. Presja dotycząca gotowości szkolnej, niepokój rodziców wobec uwag wychowawczynie na temat zbyt dużej aktywności dziecka, to temat bliski wielu rodzicom przedszkolaków.

Można odnieść wrażenie, że w wielu instytucjach, z założenia dedykowanych dzieciom, zapomniano o podstawowej zasadzie - zasadzie aktywności dziecka. Nie chodzi przecież tylko o aktywność poznawczą. Dziecko, jak każdy człowiek, stanowi pewną całość, dla której rozwój poprzez swobodną aktywność fizyczną jest niezbędny. Skala ADHD, o której jeszcze



20- 30 lat temu mało kto mówił, niepokoi. Istnieją jednak koncepcje, świadczące, iż nadpobudliwość dzieci nie jest, jak piszą niektórzy autorzy, zaburzeniem neurokognitywnym (Reddy, 2014, s. 24), ale skutkiem drastycznej zmiany jakościowej w życiu dzieci z krajów rozwiniętych. Znacząco spadła ilość czasu spędzanego przez dzieci na świeżym powietrzu, wzrosła natomiast i to kilkukrotnie jego ilość spędzana przed telewizorem, komputerem, konsolą do gry itp. (Louv, 2014, s. 150). Skoro w opisach gier znajdujemy ostrzeżenie, że mogą one, ze względu na bogatą grafikę i szybkie tempo akcji, wywoływać napady epileptyczne u osób dorosłych, powinniśmy również w podobny sposób spojrzeć na ogół treści które aplikujemy naszym dzieciom poprzez wszystkie wspomniane media. Reklamy telewizyjne na kanałach dziecięcych, również w telewizji publicznej, powinny zostać wykluczone. Głośne, kolorowe, energetyczne obrazy przeskakujące przed oczyma dziecka działają na nie jak narkotyk. Wciągają i niszczą, zniekształcają obraz świata, generują sztuczne potrzeby i materialne marzenia, przez co wzmagają konsumpcjonizm.

Trudno wyzbyć się wrażenia, że trudności z koncentracją, tak powszechnie i łatwo diagnozowane deficyty uwagi wśród dzieci, mają ścisły związek z technologią. Pojawia się kolejny dylemat rodzica, który słyszy, iż kompetencje informatyczne są ważne, że mierzą je międzynarodowe instytucje i porównują, co potwierdza przecież ich rangę<sup>14</sup>. W dodatku telewizja i komputery tak bardzo pomagają w wychowaniu - zastępują rodzica, pełnią rolę niani i towarzysza, pomagają dziecku spędzać czas wolny. Wszystko to stanowi okrutną pułapkę dla rodzica, ale przede wszystkim dla dziecka, które rozwija się w oderwaniu od natury, stymulowane bodźcami, które opracowują twórcy przekazów medialnych. A tym pojęciowo bliżej do wyniku ekonomicznego niż do optymalnego, zdrowego rozwoju dzieci. Oddajmy naszym dzieciom dzieciństwo. Swobodną zabawę, „bez celu” i ograniczeń czasowych. Przyjrzyjmy się placom zabaw. Nowe osiedla, które przedstawiane są jako idealne miejsca dla młodych ludzi, wyposażają swych mieszkańców w namiastki placów zabaw, które sprowadzają się do małej piaskownicy i kilkunastu metrów kwadratowych wokół niej. Powód numer jeden tego stanu rzeczy - cena metra kwadratowego gruntu. Powód numer dwa - brak przepisów, które nakazywałyby developerom wyposażać osiedla w optymalne, dla dzieci z różnych grup wiekowych, miejsca do zabawy na świeżym powietrzu.

---

<sup>14</sup> Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA - WYNIKI BADANIA 2012 W POLSCE [http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport\\_krajowy.pdf](http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf)

## **Rola nauczyciela w rozwoju społecznym uczniów**

Periodyzacja życia człowieka, zawarta w konkretnych, precyzyjnie określonych wiekiem ramach, jest umowna i niejednoznaczna. W zależności od punktu widzenia, od zagadnień, które mamy zamiar obserwować lub mierzyć, można mówić o tzw. wieku lub rozwoju psychicznym i biologicznym, zwanym inaczej fizjologicznym. Potocznie zaś, do określania wieku człowieka używa się nazw: dzieciństwo, młodość, dojrzałość i starość. Psychologowie używają również pojęć typu „wiek społeczny”, „wiek umysłowy”, porównując poziom rozwoju umysłowego lub społecznego konkretnej jednostki z normami charakteryzującymi odpowiadającą jej jednolitą grupę wiekową (Przetacznikowa, 1973, s. 83-84).

Bez względu na przyjęty model chronologicznego podziału życia człowieka na okresy rozwojowe, uwidacznia się pewna prawidłowość następujących po sobie zmian, zarówno fizycznych jak i psychicznych, powiązanych ze sobą bądź nie. Następstwa te, już od wczesnego niemowlęstwa, w procesie zmian rozwojowych nakładają się na siebie, tworząc lepszy bądź gorszy fundament do dalszego rozwoju człowieka. Kompetencje społeczne, na które wpływa duża liczba czynników wewnętrznych i zewnętrznych, zaczynają tworzyć się i rozwijać już w najwcześniejszym dzieciństwie wraz z rozwojem mowy, z nawiązywaniem pierwszych relacji z rodzicami, z rówieśnikami, z pojawieniem się grupy rówieśniczej, ze zdobywanymi doświadczeniami, obserwacjami, bodźcami, sposobem, w jaki traktują dziecko najbliżsi opiekunowie i rodzeństwo. Poziom kompetencji społecznych młodych ludzi zależy więc od jakości fundamentów społecznych, które były budowane we wcześniejszych okresach życia. Każde działanie wpływające pozytywnie lub negatywnie na rozwój kompetencji społecznych dziecka to pewnego rodzaju „moduł” budujący podwaliny dalszych losów młodych ludzi (Mateczak, 2003, s. 154-155). Szczególne znaczenie ma stymulacja i kształtowanie tych kompetencji w wieku przedszkolnym, w tym czasie bowiem mamy do czynienia ze szczególną materią, jaką jest naturalna otwartość, szczerłość i zaufanie dziecka. Cechy te nigdy później nie będą już tak autentyczne i pełne. Stanowią one bezcenną bazę kształtowania pożądanych postaw społecznych i umiejętności, które odegrają ważną rolę w każdym momencie dalszego życia dziecka. Człowiek jest przecież istotą społeczną, która potrzebuje innych ludzi, by być spełnioną fizycznie i duchowo. Elliot Aronson (2012) zauważa, że istota ta dla osobistego i ogólnego dobra powinna troszczyć się o własny rozwój społeczny.

Jak, w kontekście analiz Petlaka oraz kierunku przemian i działań ogólnoswiatowych powinno się przygotowywać dzieci? Na co kłaść nacisk? Henryka Kwiatkowska (2008, s. 11) pisze: „Używając języka psychologii, pracę nauczyciela można by określić jako zajęcie o tzw. problematyczności głębokiej.

Znaczy to, że nauczyciel ustawicznie podejmuje decyzje i działania przy niepełnych danych. Praca nauczyciela jest niedookreślona”. W ten sposób we wstępie do podręcznika *Pedeutologii* autorka charakteryzuje pracę nauczyciela, argumentując swój osąd m.in. niepełnością i niepewnością wiedzy teoretycznej, która nie definiuje szczegółowo każdej, nawet prawdopodobnej sytuacji i nie daje stuprocentowej gwarancji na słusność, skuteczność czy niezawodowość obranego działania. Podmioty procesu edukacyjnego, tj. uczeń i nauczyciel, również są zmienne, ich funkcjonowanie, odczuwanie np. emocji, postrzeganie, komunikowanie są wynikiem działania wielu czynników i cech osobowych. Ponadto podmioty te funkcjonują w zmieniających się warunkach. Rzadko kiedy nauczyciel rozwiązując konkretną sytuację zawodową może wykorzystać gotowe rozwiązania. Zazwyczaj sam musi opracować całościową strategię działania oraz szczegółowe sposoby reagowania, w dodatku odbywa się to pod presją czasu, bez możliwości powtórzenia lub odroczenia sytuacji. Opis ten wydaje się pasować również do przyszłości dzieci. Współczesne przedszkolaki powinno się przygotowywać emocjonalnie, poznawczo i społecznie do funkcjonowania w niedookreślonych sytuacjach, w których będą musiały brać odpowiedzialność za swoje życie, rozwój, a także za innych. Nie znając przyszłości, co wydaje się truizmem, możemy zadbać o repertuar umiejętności społecznych, postaw życiowych, które pozwolą im w przyszłości w pełni czerpać ze swojego potencjału i nadarzających się okoliczności, a także mierzyć z przeciwnościami, które są przecież naturalnym elementem życia.

Aby podkreślić kluczową rolę dzieciństwa w rozwoju społecznym dziecka, prześledźmy typowe zmiany rozwojowe zachodzące w wieku przedszkolnym:

- W tym okresie rozwojowym w dalszym ciągu doskonałą się umiejętności zapoczątkowane w okresie poniemowlęcym, następuje automatyzacja czynności życia codziennego, dzieci stają się coraz bardziej samodzielne, potrafią już same jeść, ubierać się, używać prostych przedmiotów i narzędzi. Jeżeli osoby z otoczenia dziecka posługują się poprawnie językiem ojczystym, to w wieku przedszkolnym osiąga ono zazwyczaj pełną komunikatywność mowy kontekstowej, nie popełnia błędów gramatycznych i artykulacyjnych (Matczak, 2003, s. 219). Dziecko w tym czasie osiąga poziom analizy i syntezy spostrzeżeniowej, który pozwala mu m.in. na odwzorowywanie prostszych figur geometrycznych, ujmowanie szczegółów na rysunkach, dzielenie słów na sylaby i głoski. Osiągnięcia te mają istotny wpływ na późniejszą naukę czytania i pisanie małego człowieka.

- Interioryzacja myślenia, która przebiega zazwyczaj w poprzednim okresie rozwojowym (poniemowlęcym) powoduje, iż dziecko w wieku przedszkolnym zaczyna rozróżniać czynności poznawcze od działań praktycznych (tamże, s. 220), pojawiają się początki tzw. dowolności procesów poznawczych. W praktyce oznacza to, że dziecko zaczyna przejawiać zdolność

do wykonywania zadań (w tym etapie narzucanych z zewnątrz). Motywacją działań dziecka zaczyna być, oprócz przyjemności czerpanej z wykonywanej czynności, nastawienie na cel, rozwija się również zdolność doprowadzania rozpoczętych czynności do końca, tak by uzyskać zamierzony efekt. Dzieci potrafią przejawiać ukierunkowaną uwagę, zgodnie z otrzymaną prośbą, poleceniem lub specyfiką wykonywanego zadania, coraz częściej dowolnie odtwarzają dane pamięciowe, np. wierszyki, piosenki itp.

U dzieci pod koniec okresu przedszkolnego można już zaobserwować pierwsze próby panowania nad reakcjami emocjonalnymi. Oznacza to, że dziecko stara się unikać lub powstrzymać nieakceptowane społecznie zachowania i emocje. Stara się panować nad agresją, złością czy zazdrością, jeśli mu się to nie udaje, dziecko przejawia emocję wstydu, czyli wstydzi się swoich wybuchów złości czy agresji. Dzieci w wieku przedszkolnym potrafią również rezygnować ze swoich chęci i dążeń lub odkładać ich realizację na inny moment, a tym samym respektować zasady, nakazy czy zakazy narzucane przez środowisko społeczne.

- Właśnie ta podstawowa umiejętność podporządkowywania się różnego rodzaju regułom, zewnętrznym zasadom, czy ograniczeniom stwarza dziecku warunki społecznego współdziałania. Pod koniec etapu przedszkolnego dzieci potrafią już bawić się zespołowo, samodzielnie nawiązywać kontakty z rówieśnikami, przestrzegać umownego podziału ról w zabawie itp. Dodatkową zmianą jakościową jest to, że dzieje się to już bez pomocy osób dorosłych.

- Doskonala się wciąż dowolność procesów umysłowych dziecka sprawia, że dziecko zaczyna być świadome wiedzy - którą coraz sprawniej zdobywa - o świecie, ale również wiedzy, której nie posiada, a dzięki temu podejmuje działania mające na celu zdobycie nowych informacji. Głównym źródłem wiedzy dla dzieci, w tym tzw. „wieku pytań”, są dorośli (tamże, s. 221).

Wiedza dziecka zaczyna wstępować na pewien poziom ogólności i integracji, pojawia się bowiem tzw. myślenie pojęciowe. Jednak za wcześnie jeszcze na hierarchizację wiedzy, dzieci w tym okresie gromadzą ją wokół pewnych ośrodków - schematów poznawczych, które odzwierciedlają znane dla dziecka osoby, czy obiekty. W tym okresie rozwoju dzieci potrafią już, np. w zabawie, odgrywać złożone relacje społeczne, takie jak rodzina, grupa rówieśnicza w szkole itp. Rozwija się również percepcja społeczna małego człowieka - potrafi już on kategoryzować ludzi według pewnych cech, np. płci czy wieku, ale również pewnych ról społecznych, np. mama, tata itp. Koniec wieku przedszkolnego to czas, kiedy u dzieci pojawiają się zachowania świadczące o identyfikacji własnej płci i norm postępowania. Dzieci zaczynają działać według norm, zasad przejętych od rodziców lub opiekunów. Zachowania dziecka charakteryzują się jeszcze tzw. moralnością heteronomiczną, a więc normy i zasady ustalone są przez osoby dorosłe,

a bodźcem do ich przestrzegania są wzmocnienia zewnętrzne (tamże, s. 221-222).

● U dzieci w końcowej fazie okresu przedszkolnego zaczyna pojawiać się umiejętność rozumienia innego niż własny punktu widzenia. Dzieci coraz częściej przy ocenie moralnej postępowania, postaw innych osób, biorą pod uwagę ich intencje. Za koniec okresu przedszkolnego, zgodnie z literaturą przedmiotu przyjmuje się moment, w którym dziecko osiąga tzw. „gotowość lub dojrzałość szkolną”, kiedy to struktury poznawcze mają już znaczący wpływ na postępowanie małego człowieka, potrafi on współpracować z rówieśnikami, kontrolować swoje zachowania, przez co jest on gotowy do podjęcia nauki w szkole i sprostania stawianym tam wymaganiom i oczekiwaniom, zarówno poznawczym jak i społecznym. Pozostaje mieć nadzieję, że nowe zmiany organizacyjne w systemie edukacji zweryfikowały powyższe wymagania, mając na uwadze prawidłowości rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym.

### Literatura

Aronson E. (2012): *Człowiek - istota społeczna*. PWN, Warszawa

Cresson E., Flynn P. (red.) (1997): *Biała Księga kształcenia i doskonalenia*.

*Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. WSP TWP, Warszawa

Góralaska R. (2008): *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. W: Z. Kruszewski: *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, Wyd. NOVUM, Płock

Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa

Louv R. (2014): *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Wyd. Relacja

Matczak A. (2003): *Zarys psychologii rozwoju*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa

Petlak E. (2008): *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*.

Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa

Przetacznikowa M. (1973): *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. PZWS, Warszawa

Reddy L. A. (2014): *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka*. PWN, Warszawa.

Strony internetowe:

<http://forumprawne.org/prawo-rodzinne-opiekuncze/149200-w-jakim-wieku-dziecko-moze-isc-samoi-do-szkoly.html> (29.05.2016)

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA - Wyniki badania 2012 w Polsce: [http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport\\_krajowy.pdf](http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf) (24.05.2016)

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego w: Internetowy system aktów prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> (23.05.2016)

### **Rodzic i nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych. Normalizacja dziecka?**

Rozważania zawarte w niniejszym artykule wynikają z dylematów, z jakimi borykają się refleksyjni rodzice oraz nauczyciele wychowania przedszkolnego. Wszystkie strony zaangażowane w rozwój dzieci w wieku przedszkolnym muszą sprostać wielu, nie zawsze oczywistym, wymaganiom i oczekiwaniom. Początek XXI wieku oprócz kolejnych osiągnięć nauki przyniósł epidemię multimediów, rozwój aplikacji internetowych, które bardzo skutecznie odseparowały dzieci od natury, od przyrody, pozbawiając je naturalnego, harmonijnego rozwoju. Z kolei wiodące znaczenie gospodarki odbija się echem w głowach rodziców, którzy wspólnie z podopiecznymi zostają wciągnięci w pewnego rodzaju wyścig, którego ukoronowaniem ma być w nieokreślonej jeszcze przyszłości dobrze płatna praca dla ich dziecka. Nauczyciele wychowania przedszkolnego, podobnie jak wykładowcy na uczelniach wyższych, muszą koncentrować się na realizowaniu, zarysowanej w podstawie programowej sylwetki absolwenta przedszkola. Liczba międzynarodowych badań i plebiscytów porównujących osiągnięcia dzieci na różnych płaszczyznach także może niepokoić. Wszechobecna standaryzacja: oczekiwań, metod pracy, zachowań, reakcji, sposobów myślenia, rozwiązywania problemów itp. sprawiają, iż można odczuwać niepokój związany z przyszłością dzieci znajdujących się obecnie w wieku przedszkolnym. Deficyty natury, świeżego powietrza, niedostatek uwagi rodziców, brak synergii pomiędzy działaniami rodziców i nauczycieli oraz potężne spektrum nowych technologii dedykowanych dzieciom powodują, iż należy spodziewać się zupełnie nowego jakościowo pokolenia dzieci urodzonych po roku 2010. Autorka rozważa, czy wszystkie podejmowane wobec dzieci działania pozwolą im na prawdziwe dzieciństwo i szczęście?

**Słowa kluczowe:** wychowanie przedszkolne, rodzic, nauczyciel wychowania przedszkolnego, dziecko, przedszkole, rozwój społeczny

## **Parent and teacher of preschool education to today's educational challenges. Standardization of the child?**

The considerations contained in this Article are result of the dilemmas which are real problem to face by reflective parents and teachers of preschool education. All parties involved in the development of children nursery must meet many, not always obvious, demands and expectations. The beginning of the XXI century marked by the subsequent achievements of science, brought with it an epidemic of media, the development of Internet applications, which very effectively separated the children from nature, depriving them of natural, harmonious development. In turn, the leading forefront of the economy is echoed in the minds of parents who, together with wards are caught up in some kind of race which crowning achievement is, in the indefinite future, well-paid work for their child. Teachers of preschool education, just like lecturers at universities must focus on implementation, outlined in the core curriculum, graduate profile before school. The number of international surveys and polls comparing the achievement of children at various levels can also be alarming tendency.

Pervasive standardization: expectations, working methods, behaviors, reactions, ways of thinking, problem solving, etc. make you feel concern about the future of children who are now in preschool. Deficits of nature, fresh air, paucity of attention of parents, lack of synergy between the actions of parents and teachers, and powerful range of new technologies dedicated to children cause that you should expect a completely new quality generation of children born after 2010. The author makes a question - how many actions, which are taken on daily basis in order to educate children, will lead them to real childhood and happiness?

**Keywords:** preschool education, parent, preschool teacher, child, kindergarten, social development

## **PEDAGOGIKA I POLSKI MODEL SUPERWIZJI W POMOCY SPOŁECZNEJ**

Transformacja systemowa zapoczątkowana w 1989 roku wyzwoliła liczne procesy przeobrażeń modelowych. Jednym z obszarów podlegających dynamicznym przeobrażeniom stał się system działalności społecznej. Począwszy od zmiany nazwy oraz przyporządkowania resortowego, po zmiany koncepcyjne na poziomie ideologicznym system ten nieustannie ewoluuje w kierunku budowy modelu wspierającego rozwój społeczny. Od etapu ratowniczo-opiekuńczego, poprzez pomoc i - dalej - integrację, podejmowane są dalsze działania mające na celu uelastycznienie i podnoszenie jakości usług systemowych. Inaczej mówiąc, odejście od rozwiązań opiekuńczych na rzecz pomocy i integracji społecznej przyczynia się współcześnie do intensywnego rozwoju sektora usług, który nakierowany jest na wspieranie ludzi przeżywających różnorodne trudności życia codziennego. Dostrzec to można zarówno na poziomie rozwiązań instytucjonalnych, jak również metodycznych. Pierwsze przejawiają się między innymi zmianą retoryki, w ślad za czym idą przeobrażenia w oficjalnych dokumentach administracyjnych, źródłach regulacji prawnych czy założeniach polityki społecznej.

W miejscu Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej utworzonego w 1918 roku funkcjonuje obecnie Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Odpowiednikiem zmian strukturalnych jest także Departament Pomocy i Integracji Społecznej, który aktualnie zastąpił pierwotny Departament Opieki Społecznej powołany w Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej niemal sto lat temu. W codziennym języku profesjonalistów służby społecznej występują liczne kategorie zaczerpnięte z tłumaczeń obcojęzycznych. Interesariusz, beneficjent, koszt kwalifikowalny, innowacyjność - to tylko nieliczne z katalogu słów kluczy stosowanych w projektach finansowanych ze środków funduszy programowych typu EFS, POKL czy Horyzont. Ułatwiają one, a niekiedy wręcz umożliwiają realizację odpowiednich zamierzeń społecznych (socjalnych). Bez tego (do)finansowania instytucje oraz organizacje sektora pomocy i integracji społecznej niejednokrotnie nie potrafiłyby sfinalizować wielu projektów służących wzmocnieniu inicjatyw społecznych o charakterze kompensacyjnym, pomocowym, opiekuńczym, ratowniczym czy wręcz rozwojowym. To daje również możliwość rozwoju metodycznych modeli działalności prowadzonej w odpowiednich jednostkach, ośrodkach, placówkach itp.



Nie trudno dostrzec, iż zmiany systemowe wiodą do przeobrażeń, których skala rozszerza się na sferę zarówno funkcjonalno-strukturalną, jak i ideologiczną. Ma to swe implikacje w sferze doktrynalnej, etycznej czy wreszcie metodycznej. Celem zamierzonego rozważania nie jest waloryzacja dokonujących się zmian. Tym bardziej nie jest zamiarem afirmacja czy dezawuacja procesów, które są integralną częścią rzeczywistości. Korzystna zaś zdaje się analiza zagadnień, które warunkują codzienność działalności społecznej podejmowanej w środowiskach osób, rodzin, grup społecznych bądź całych społeczności współtworzących społeczną przestrzeń współistnienia. Głos ten jest wynikiem analizy dyskursu poświęconego zagadnieniom modelowym, w którym dominuje perspektywa jednych dyscyplin akademickich - przede wszystkim polityki społecznej czy socjologii - przy jednoczesnym osłabieniu perspektywy pedagogicznej, a zwłaszcza społeczno-pedagogicznej. Wydaje się ważne, aby w dialogu o przyszłości rozwoju polskiego modelu wsparcia, pomocy czy integracji społecznej brali udział możliwie wszyscy reprezentanci nauki i praktyki. Stąd niniejsza próba włączenia się w dyskurs o modelowych rozwiązaniach będzie prowadzona z perspektywy pedagogicznej i społeczno-pedagogicznej. Nauki te posiadają nie tylko akademicką, ale i historyczną legitymację do uczestnictwa w dialogu poświęconym zagadnieniom wspomagania rozwoju człowieka, rodziny, grup ludzkich i całych społeczności.

Podjmując namysł nad zagadnieniami dotyczącymi działalności społecznej<sup>15</sup> warto dookreślić wybrany zakres problemowy, który wyznaczy kierunki poniższych dociekań. Ma to szczególne znaczenie w przypadku opracowań, które należy łączyć z wymogami formalnymi dla tekstów w czasopiśmie naukowych. Przedmiotem zamierzonego rozważania jest superwizja, która w polskiej pomocy społecznej zdaje się być niepodważalnym już komponentem wprowadzonym z myślą o dobru i wspieraniu pracowników realizujących odpowiednie zadania systemowe. Łączenie w tytule eseju pedagogiki z polskim modelem superwizji ma na celu podkreślenie perspektywy dyscyplinarnej, która oddaje punkt widzenia przyjęty w rozważaniu. Sygnalizuje także napięcia poznawcze, które towarzyszą procesowi wzbogacania polskiego modelu pomocy i integracji społecznej o nową kategorię (doktrynalną) i zarazem instrument (instytucję prawną i realny mechanizm wsparcia profesjonalistów). Proces ten jest ogniskowany na przybliżaniu zagranicznych modeli i dorobku w zakresie superwizji. Można równolegle odnieść wrażenie, że możliwe do spożytkowania dziedzictwo polskiej

---

<sup>15</sup> Przywołując w rozważaniu kategorie działalności społecznej nawiązuję do języka wywodzonego z pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, która tworząc dyscyplinę wpisującą się w szereg nauk praktycznych zwracała uwagę na dynamizm aktywności służb służących wspieraniu człowieka i aktywizowaniu potencjału jego sił w procesach przebudowywania rzeczywistości życia gromadnego. Patrz: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław 1961.

pedagogiki w zakresie wspierania metodycznego profesjonalistów (w tym wypadku jest ono bogate i dotyczy systemu edukacyjnego) jest niedostrzegane lub pomijane w dyskursie.

Analiza zagadnienia opiera się na doświadczeniach wywodzonych z projektów badań terenowych realizowanych w USA oraz Anglii (patrz szerzej: Żukiewicz 2001a: 22-24; 2001b: 137-161; 2004a: 66-77; 2004b: 193-200; 2008a: 79-93; 2008b: 83-94; 2009). Ich celem było uczestnictwo i współprzetwarzanie rzeczywistości obejmującej sferę służby społecznej. Poznanie łączyło się z działaniem prowadzącym do zrozumienia specyfiki rozwiązań systemowych warunkowanych odrębnością społeczną, kulturową, historyczną, gospodarczą oraz polityczną. Poza uczestniczącymi badaniami prowadzonymi we wskazanych krajach projekty prowadzone były także w Niemczech, Czechach i Polsce (patrz szerzej: Żukiewicz 2005a, s. 189-199; 2005b, s. 258-261; 2011, s. 3-15; 2012, s. 201-234).

Zagadnienie superwizji nie stanowiło zasadniczego problemu badawczego i przedmiotu poznania wskazanych projektów badawczych. Jednakże kategoria ta wystąpiła jako zjawisko towarzyszące w kontekście badania i działania podjętego w modelach anglosaskich. Szczególne znaczenie warunkujące wrażliwość badawczą na sprawę superwizji i jej wykorzystanie w kontekście wspierania pracowników służb społecznych miał roczny projekt realizowany na terytorium Stanów Zjednoczonych (2005-2006). Tam właśnie podjęto rolę organizatora i realizatora zadań wspomagających wolontariuszy zaangażowanych w realizację zadań operacyjnych organizacji pomocy i wsparcia społecznego. Przy tej okazji pojawiło się określenie *supervisor*, które dla badacza wyrastającego dyscyplinarnie z kręgu kultury pedagogicznej (społeczno-pedagogicznej) kojarzyło się z kategorią wsparcia metodycznego i funkcją metodyka pracy społecznej. Doświadczenie to zaważyło na refleksyjnym podejściu do procesu wdrażania rozwiązań wspomagających polskich pracowników służb społecznych, które doktrynalnie nawiązywało do dorobku wyrastającego z anglosaskich osiągnięć nauki i praktyki "social work" rozumianej tu jako praca społeczna, a w warunkach polskich powszechnie określanej mianem pracy socjalnej (o różnicach między kategoriami praca społeczna i praca socjalna patrz: Żukiewicz 2009: 74-82; 108-140).

### **Pojmowanie superwizji w świetle dorobku doktrynalnego**

Dla rozważań poświęconych istocie superwizji w kontekście jej instytucjonalnego umocowania w przestrzeni systemu pomocy i integracji społecznej kluczowe jest dookreślenie znaczenia pojęcia tej kategorii i jej pojemności. Czynią to w literaturze przedmiotu liczni autorzy. Znaczna część stanowisk zagranicznych została przybliżona również w języku polskim, czego dowodem są publikacje początku XXI wieku adresowane do Czytelników

języka ojczystego (patrz: Szmagaski, red., 2005a; Łuczyńska, Olech, 2013; Henderson, Holloway, Millar, 2014; Zielonka, 2014; Ferreira, Grewiński, Reis-Jorge, 2014; Grewiński, Skrzypczak, 2014 oraz Popiel, red., 2013; Weiß, 2012; Gilbert, 2004). Autorzy podejmują istotne dla superwizji zagadnienia definicyjne, metodyczne, przedmiotowe i podmiotowe, a także prezentują specyfikę wykorzystania tego instrumentu w przekroju międzynarodowym. Szczególnym przykładem obrazującym różnorodność rozwiązań modelowych jest praca redagowana przez Mirosława Grewińskiego oraz Bohdana Skrzypczaka - *Superwizja pracy socjalnej* (2014). Autorzy poszczególnych rozdziałów pierwszej części opracowania przybliżają warunki realizacji działań w sferze superwizji na terenie takich krajów jak Stany Zjednoczone (Wojciech Duranowski), Francji (Karolina Geletta), Wielkiej Brytanii (Jadwiga Krzastek), Holandii (Godelieve van Hess), Portugalii (Jose Reis-Jorge), Włoch (Ugo De Ambrogio), Finlandii (Synnove Karvinen-Niinikoski), Niemiec (Joachim Wieler) oraz Ukrainy (Olena Karagodina, Olga Baidarova).

Bogactwo rozważań i przyjmowanych perspektyw poświęconych superwizji sprawia, iż podjęcie tej problematyki niesie ze sobą ryzyko powielania przyjętych i ustalonych już faktów. Nadto istnieje wysokie prawdopodobieństwo kompilacji, co zdarza się niejednemu, nawet uznanemu autorowi. Mając tę świadomość warto stawiać takie zagadnienia, które w znanych opracowaniach nie były przedmiotem pogłębionej analizy. Wydaje się, że odniesienie przedmiotu niniejszego rozważania do tradycji wyrastającej z gruntu pedagogicznego może być przyczynkiem do namysłu, który pozwoli spożytkować rodzimy dorobek naukowy. Może to również wzmocnić proces rozwoju superwizji na gruncie warunkowanym polską kulturą, historią czy społeczną świadomością osiągnięć doktrynalnych w zakresie wspierania profesjonalistów podejmujących służbę Drugiemu Człowiekowi.

Perspektywa pedagogiczna kieruje uwagę na zagadnienia metodyczne, których istotą jest budowanie podstaw skutecznego działania opartego na dorobku teoretycznym w zakresie danego przedmiotu. Wspieranie procesu dydaktycznego modelami działania wypracowanymi na fundamencie refleksji metodycznej legło u podstaw tworzenia szczegółowych dziedzin pedagogiki postrzeganej jako nauka praktyczna, orientowana na spożytkowanie teorii dla praktyki działań edukacyjnych. Warto dodać, że edukacja jest tu pojmowana jako proces kształcenia, wychowania oraz wspierania rozwoju człowieka na każdym etapie życia (por.: Erikson, 2004). Łączy się zatem nie tylko ze środowiskiem szkolnym. Przekracza ona granice instytucjonalne, wkraczając do środowisk życia ludzkiego niezależnie od ram formalno-prawnych czy kulturowych (o edukacji w świetle dorobku współczesnej doktryny patrz: Śliwerski, 2008; Śliwerski, Śliwerska, 2013; Gribble, 2005; Sołtysek, 2015; Kowalski, Olczak, red., 2014; Jankowski, 2012 i inne).

Analizując różnorodne podejścia do superwizji, a także towarzyszące temu znaczenia definicyjne można dostrzec wyraźne odniesienie do procesualnego ujmowania tego bytu. Szczególnie w kontekście służby społecznej superwizja jest postrzegana jako złożony cykl działań mających na celu wzmocnienie profesjonalisty w jego działaniu praktycznym (por: Henderson, Holloway, Millar, 2014, s. 28; Szmagański, 2005b, s. 11; Łuczynska, Olech, 2013, s. 6; Krzyszkowski, 2012, s. 42-43). Stanowiska teoretyczne wyrastające z gruntu doktrynalnego, w którym pedagogika nie wyodrębniła się jako dyscyplina naukowa<sup>16</sup>, zdają się pomijać metodyczny jej aspekt. Nie nawiązuje się bowiem do metodyki wprost. Jednakże akcentowanie związków superwizji z procesami dydaktycznymi (por: Briscoe, Thomas, ed., 1977; Young, 1967; Mesbar, 2004, s. 59-73) czy w szerszym ujęciu - edukacyjnymi (por: Robinson, 1936, s. 1949), można odczytać jako wyraz ideologicznej symbiozy obu kategorii. Można wręcz zaryzykować założenie naturalnego, choć nie zawsze eksponowanego związku superwizji i metodyki. Metodyczny wymiar zdaje się być desygnatem tegoż bytu, istniejącego w przestrzeni aktywności służb społecznych. Chodzi bowiem o ujęcie superwizji jako procesu prowadzącego do wzmacniania sił ludzi czyniących dobro, wydobywających ukryty potencjał społeczny w służbie teraźniejszości i przyszłości. Można przyjąć, że idzie o wspieranie codziennej służby tych, którzy podejmują się przebudowy świata w imię podnoszenia kultury i warunków życia codziennego osób, rodzin, grup społecznych oraz całych społeczności.

### **W stronę wielodyscyplinarnego dyskursu o polskim modelu superwizji<sup>17</sup>**

W polskich warunkach można stawiać liczne pytania o dalszy rozwój superwizji. Może to dotyczyć jej miejsca w systemie formalnym, w kształceniu do profesji społecznych, w teoretycznym dyskursie poświęconym zagadnieniom podstawowym, tj. ontologicznym, epistemologicznym, etycznym, jak również proceduralnym. Zasięg stawianych problemów i ich rodzajowa różnorodność zdaje się nieograniczona. Jednak rodzi się pytanie fundamentalne o arystotelesowską rację celu. W szczególności idzie o rację celu łączenia dorobku pedagogicznego z osiągnięciami dotyczącymi superwizji, transponowanymi z zagranicy. Szczególnie tradycja anglosaska, bodaj

---

<sup>16</sup> Przykładem tego są kraje anglosaskie lub Francja, gdzie pedagogika nie jest uznana jako dyscyplina naukowa.

<sup>17</sup> Mowa o modelu wielowymiarowym i wielowariantowym, budowanym w oparciu o liczne komponenty mogące stanowić jednostki całościowo spójne i kompletne. Zatem nie idzie o koncepcję „jednego słusznego” modelu, ale o wielość modeli adekwatnych do wielowymiarowego i złożonego modelu polskiej pomocy, integracji i rozwoju społecznego. Można zatem ustalić, że mowa jest o modelu złożonym z podmodeli, które są składowymi modelu superwizji.

najstarsza, jest w tym względzie niezwykle bogata. Obfituje bowiem dorobkiem badawczym i teoretycznym. Nie ulega zatem wątpliwości, że owe doświadczenia i wygenerowane (w odmiennych warunkach kulturowych, społecznych, historycznych, politycznych czy gospodarczych)<sup>18</sup> modele doktrynalne warto uwzględnić podczas budowania rodzimych rozwiązań w sferze superwizji polskich służb społecznych<sup>19</sup>.

Sprawą mniej jednoznaczną jest konwergencja superwizji i pedagogiki z jej metodycznym dorobkiem, który z przestrzeni służb oświatowych z łatwością można przełożyć na służby społeczne. W toku namysłu wieloletniego nad tym zagadnieniem przyjmuje się stanowisko, iż względy społeczne, historyczne, mentalne, kulturowe oraz dziedzictwo pedagogiczne polskiej dyscypliny zachęca do optymizmu w budowaniu modeli pożytkujących zarówno dorobek zagraniczny, jak i ojczysty. Odwołanie do metodycznej perspektywy w toku myślenia o superwizji może wzbogacić rodzimy model o niemal stuletnią tradycję pracy społecznej i służby społecznej podejmowanej w Polsce przez pionierów i protoplastów współczesnych profesji społecznych.

Zachętę dla konwergencyjnych rozwiązań zarówno na poziomie teorii, jak i praktycznym stanowi instytucja prawna określana przez polskiego ustawodawcę mianem **superwizji pracy socjalnej**. Jej legalna definicja została wyrażona w Ustawie z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz U z 2015 r. poz. 163, 693, 1045, 1240, 1310, 1359, 1607 i 1616, 1830, 1893 z późn. zm.). W artykule 121a. 2 określone zostało prawo pracownika socjalnego do usługi świadczonej przez **superwizora pracy socjalnej**. Sama zaś superwizja pracy socjalnej „polega na ustawicznym rozwoju zawodowym pracowników socjalnych, służącym utrzymaniu wysokiego poziomu świadczonych usług, zachowaniu i wzmacnianiu kompetencji zawodowych, udzielaniu wsparcia, poszukiwaniu źródeł trudności w pracy i możliwości ich pokonywania” (Art. 121a. 1 Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej). Nawiązanie do rozwoju zawodowego opartego na wspomaganii praktyków działalności społecznej w gruntowaniu i rozwoju kompetencji koniecznych do sprawnego i skutecznego realizowania zadań zawodowych wydaje się spójne z założeniami wsparcia metodycznego

---

<sup>18</sup> Warto jednak pamiętać o uwarunkowaniach, w jakich budowany był zagraniczny dorobek doktrynalny i modelowy.

<sup>19</sup> Pojawia się kolejna kwestia stanowiąca wyzwanie dla teoretyków i praktyków. Dotyczy w szczególności zagadnień superwizji związanej podmiotowo lub przedmiotowo. W ontologicznym ujęciu trudno odnaleźć uzasadnienie dla superwizji pracy socjalnej, gdyż kategoria ta jako byt nie może być poddana superwizji wprost, ale wyłącznie poprzez relację z bytem współlistniejącym i relacyjnym - pracownikiem społecznym realizującym zadania wpisujące się w zakres pracy socjalnej. Zatem w ujęciu przedmiotowym superwizja wydaje się zasadna wyłącznie w kontekście pracownika socjalnego jako podmiotu poddanego procedurze superwizji. Szczegółowe rozważanie tej kwestii wymaga jednak odrębnego opracowania, tu zaś jest zasygnalizowane jako przyczynek do dalszego namysłu.

budowanego na fundamencie teorii pedagogicznych. Desygnatem tego podejścia do superwizji pracy socjalnej, jednoznacznie eksponowanym w przywołanej instytucji prawnej, jest także orientacja na poszukiwanie potencjalnych trudności oraz sposobów ich rozwiązywania. Nawiązuje to niemal wprost do profilaktyki wypalenia zawodowego, które destabilizuje osoby i grupy profesjonalistów niezależnie od posiadanych kompetencji, wiedzy czy umiejętności. Łączy się zatem perspektywa pedagogiczna z psychologiczną. Obie stanowią zasadniczy fundament obok innych komponentów implikujących dalszy rozwój teoretyczny i praktyczny w zakresie superwizji służb społecznych.

Przyjęte na poziomie legalnym (ustawowym) rozwiązanie wymaga w polskich warunkach dalszego dookreślenia definicyjnego<sup>20</sup>, co można w obecnym kształcie odczytywać jako początek drogi rozwoju zainicjowanej przez Ustawodawcę. Początek ten daje tym samym nadzieję na równomierny rozwój rodzimego modelu superwizji opartego na tradycji i osiągnięciach zarówno zagranicznych, jak i ojczystych. Słuszny zatem wydaje się postulat, aby w dyskursie o superwizji udział wzięli urzędnicy administracji (szczebla centralnego i samorządowego), jak i pracownicy terenowych służb społecznych, praktycy, jak i teoretycy reprezentujący różnorodne dziedziny i dyscypliny nauk, których problematyka działalności społecznej jest jednym z przedmiotów aktywności badawczej oraz teorii twórczej. Trudno zaprzeczyć, że warto budować wielodyscyplinarną i wieloinstytucjonalną przestrzeń dialogu o polskim modelu superwizji. Bez wątpienia liczyć się jednak trzeba z komercyjnym podejściem do tego zagadnienia. Perspektywa partykularnych interesów branżowych niejednokrotnie potwierdzała skuteczność w osiągnięciu celów. Włączenie w obrót prawny zobowiązania do prowadzenia określonego typu działalności, nawet gdy idea jest szczytna i wiąże się ze wsparciem czy jakością, implikuje konsekwencje finansowe. To zaś prowadzić może i niejednokrotnie prowadzi do prób tzw. uszczelniania środowiska uprzywilejowanego. W efekcie tego występują zjawiska monopolizacji określonych przestrzeni aktywności. Przypisując sobie uprawnienia koncesyjne,

---

<sup>20</sup> Obowiązujący model systemu prawa oparty na zasadzie „państwa prawa” stanowi przesłankę uzasadniającą postulat dookreślenia instytucji prawnej. Chodzi w szczególności o budowę zintegrowanej z ideą wspierania służb społecznych legalnej definicji superwizji. Można bowiem stawiać fundamentalne pytanie o podmiotowy zakres superwizji. Obok pracowników socjalnych w systemie funkcjonują również różnego typu asystenci, koordynatorzy itp. Założenie to w warunkach wolnościowych, ograniczających prawny ingerencjonizm byłoby wątpliwe w myśl zasady minimalizmu prawnego. Jednak w przyjętym modelu systemowym warto podjąć trud budowy jednoznacznych instrumentów prawnych, które wyeliminują dowolność interpretacyjną i doprowadzą do podniesienia poziomu czytelności prawa. Ma to szczególne znaczenie w kontekście praktyki stosowania instrumentów prawnych przez pracowników służb społecznych, których poziom wykształcenia prawnego obejmuje zaledwie podstawowy katalog kursów prowadzonych w toku studiów.

grupy interesu reglamentują pole określonej aktywności, przez co narzucają konkretną perspektywę dominującą w sferze praktyki. Zjawiska tego typu są skomplikowane i zasługują na odrębne opracowania. W tym zaś miejscu konieczne jest zasygnalizowanie mechanizmów, które mogą prowadzić do patologizacji zarówno dyskursu (wykluczenie określonych punktów widzenia), jak i tworzenia modelowych rozwiązań (rezygnacja z dorobku i tradycji rodzimej kosztem promocji obcych i nieprzystających do polskich warunków rozwiązań praktycznych). Ryzyko to odnosi się do przedmiotowej kategorii „supewizja pracy socjalnej”, jak i w szerszym zakresie do innych komponentów systemowych generowanych w przestrzeni pomocy, integracji i wsparcia rozwoju ludzkiego.

### Literatura

- Briscoe C., Thomas D. N. (eds.) (1977): *Community work: learning and supervision*. Allen & Unwiniversity, London
- Erikson E. (2004): *Tożsamość a cykl życia*. Wyd. Zysk I S-ka, Poznań
- Ferreira M., Grewiński M., Reis-Jorge J. (2014): *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*. Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, WSP im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa
- Gilbert M. (2004): *Superwizja w psychoterapii*. GWP, Gdańsk
- Gribble D. (2005): *Edukacja w wolności*. OW Impuls, Kraków
- Grewiński M., Skrzypczak B. (red.) (2014): *Superwizja pracy socjalnej*. WSP im. Janusza Korczaka w Warszawie, CWAL CAL, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa
- Henderson P., Holloway J., Millar A. (2014): *Superwizja w praktyce. Jak zostać superwizorem w zawodach nakierowanych na wspieranie i pomaganie*. CRZL, Warszawa
- Jankowski D. (2012): *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Kowalski M., Olczak A. (red.) (2014): *Edukacja w przebiegu życia*. OW Impuls, Kraków
- Krzyszczkowski J. (2012): *Superwizja i ewaluacja: dwa nowe pojęcia w pomocy społecznej i pracy socjalnej*. W: *Polityka, pomoc, praca. Podręcznika dla pracowników socjalnych. Wybrane aspekty pracy socjalnej*. DOPS, Wrocław
- Łuczyńska M., Olech A. (2013): *Wprowadzenie do superwizji pracy socjalnej*. CRZL, Warszawa
- Mesbar E. S. (2004): *Group Field Consulting: Building a Learning Community. W: Crossing Boundaries and Developing Alliances Through Group Work*. Red. J. Lindsay, D. Turcotte, E. Hoppmeyer. The Haworth Press, New York-London, Oxford

- Popiel A. (red.) (2013): *Superwizja w psychoterapii poznawczo-behawioralnej: koncepcje, procedury, narzędzia*. Wyd. UJ, Kraków
- Radlińska H. (1961): *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław
- Robinson V. P. (1936): *Supervision in social case work*. University of North Carolina Press, North Carolina
- Robinson V. P. (1949): *The dynamics of supervision under functional controls.*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- Sołtysek A. E. (2015): *Filozofia edukacji*. OW Impuls, Kraków
- Szmagałski J. (red.) (2005a): *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*. IRSS, Warszawa
- Szmagałski J. (2005b): *Koncepcje superwizji w pracy socjalnej*. W: J. Szmagałski (red.): *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*. IRSS, Warszawa
- Śliwerski B. (2013): *Edukacja pod prąd*. OW Impuls, Kraków
- Śliwerski B., Śliwerska W. (2008): *Edukacja w wolności*. OW Impuls, Kraków
- Weiβ H. (2012): *Duszpasterstwo, superwizja, psychologia pastoralna: wprowadzenie*. Wyd. Warto, Dziegielów
- Young P. H. (1967): *The Student and Supervision in Social Work Education*. Routledge and Kegan Paul, London
- Zielonka A. (2014): *Grupy wsparcia zawodowego - superwizja pracowników instytucji pomocy i integracji społecznej jak i pośrednictwa pracy świadczących wsparcie byłym więźniom: podręcznik użytkownika*, Fundacja Rozwoju KUL, Lublin
- Żukiewicz A. (2001a): *System pomocy bezdomnym w Cambridge*. „Polityka Społeczna”, nr 7
- Żukiewicz A. (2001b): *Opieka i pomoc społeczna w Anglii jako obraz praktycznych rozwiązań systemowych opartych na aktywności społeczności lokalnych - inspiracja dla Polski*. W: *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej*. Red. M. Biedroń, M. Prokosz. Wyd. A. Marszałek, Toruń
- Żukiewicz A. (2004a): *Praca socjalna w środowiskach ludzi bezdomnych. Przykład Jimmy's Night Shelter w Cambridge*. „Praca Socjalna”, nr 1
- Żukiewicz A. (2004b): *Środowiskowa działalność prywatnego sektora systemu pomocy społecznej - przykład angielski*. W: *Praca socjalna - wielość perspektyw. Rodzina - Multikulturowość - Edukacja*. Red. J. Bągiel, P. Sikora. WUO, Opole
- Żukiewicz A. (2005b): *Změny v sociální pedagogice od sociální práce k práci pro společnost*. W: J. PROKOP, M. RYBIČKOVÁ (red.): *Proměny pedagogiky*. UK PedF, Praha
- Żukiewicz A. (2008a): *Praca społeczna/socjalna z podopiecznymi systemu pomocy społecznej na przykładzie amerykańskim*. W: *W drodze ku*



*profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego.* Red. B. Matyjas, M. Porąbaniec. AS, Kielce

Żukiewicz A. (2008b): *Organizacja pomocy osobom bezdomnym w odmiennych modelach polityki społecznej. Refleksja z badań terenowych.* W: *Bezdomność: trudny problem społeczny.* Red. M. Duda. Jedność, Kielce

Żukiewicz A. (2009): *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej.* Wyd. UP, Kraków

Żukiewicz A. (2005a): *Trzeci sektor pomocy społecznej w Niemczech.* W: *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych.* Red. naukowa B. Kromolicka. Wyd. Eduk. Akapit, Toruń

Żukiewicz A. (2011): *Modele pracy socjalnej na tle uwarunkowań doktrynalnych.* „Praca Socjalna”, nr 1

Żukiewicz A. (2012): *Praca socjalna w ośrodku pomocy społecznej - na przykładzie MOPS Kraków.* W: *Praca socjalna w służbie ludziom.* Red. A. Żukiewicz. WE Akapit, Toruń.

Źródła regulacji prawnej

Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. *o pomocy społecznej*, (Dz. U. z 2015 r. poz. 163, 693, 1045, 1240, 1310, 1359, 1607 i 1616, 1830 z późn. zm.)

### **Pedagogika i polski model superwizji w pomocy społecznej.**

Superwizja jest jednym z instrumentów wpisujących się w polski system pomocy i integracji społecznej. Jest instytucją prawną służącą wsparciu pracowników służb społecznych. Dorobek doktrynalny służy zastosowaniu superwizji w praktyce służby społecznej. Zagraniczne modele oparte na bogactwie teoretycznym i praktycznym mogą być użyte w poszukiwaniu modelu rodzimego. W Polsce można skorzystać również z wieloletnich doświadczeń pedagogicznych w zakresie metodycznego wspierania pracowników służb oświatowych. Przełożenie tego dorobku na grunt służb społecznych będzie spójne z rodzimymi uwarunkowaniami społecznymi, mentalnymi, kulturowymi i historycznymi. Stąd warto podjąć dyskurs o konwergencyjnym podejściu do polskiego modelu superwizji. Takie podejście ułatwi spożytkowanie zagranicznego oraz polskiego dorobku teoretycznego i praktycznego.

**Słowa kluczowe:** superwizja, wsparcie rozwoju zawodowego, pomoc społeczna, praca socjalna, pracownik socjalny, służba społeczna

## **Pedagogy and Polish model of supervision in the social welfare.**

Supervision is one of the instruments becoming part of a Polish system of social assistance and integration. It is a legal institution serving support to employees of social services. Doctrinal achievements are used for putting the supervision into practice of social service. The foreign models based on the theoretical and practical richness can be used in search for the native model. In Poland it is possible to take advantage also of long-term teaching experiences in methodical support employees of educational services. Translating this acquis on the ground of social services will be consistent with the native social determinants, mental, cultural and historical. From here it is worth to take the discourse on converging approach to the Polish model of supervision. This approach will facilitate using up foreign and Polish theoretical and practical achievements.

**Key words:** supervision, professional development support, social welfare, social work, social worker, social service.



# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2016

Aleksandra Minczanowska

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

*Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie*

## **MOTYWY NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO/CZESKIEGO PRZEZ MŁODZIEŻ Z POGRANICZA POLSKO- CZESKIEGO W EUROREGIONACH: ŚLĄSK CIESZYŃSKI, SILESIA, PRADZIAD, NYSA, BESKIDY, GLACENSIS**

### **Nauka języków obcych - moda czy konieczność**

Zmiany polityczne i społeczno-ekonomiczne, jakie dokonały się w Polsce po 1989 roku, pociągnęły za sobą przewrót mentalności, który objął szczególnie wyraziście szerokie rzesze otwartej na zmiany młodzieży. Sposób zachowania młodych Polaków, ale i młodzieży w innych europejskich krajach, w tym preferencje konsumenckie, styl ubierania się, rodzaje uprawianego lub oglądanego sportu i używanie podkoloryzowanego obcymi - głównie amerykańskimi - naleciałościami języka, wyraża trendy modernizacyjne, które można określić sloganem „West is cool”<sup>21</sup>.

Coraz powszechniej uznaje się, że w efekcie dominacji krajów zachodnich świat stanie się w pewnym momencie „Wielką Wioską”, w której ludzie będą zgodnie wyznawać te same wartości i podobnie się zachowywać. Wielka Wioska jest metaforą prognozowanej przyszłości ludzkości, w której systemy wartości, normy i zachowania staną się bardzo podobne.

Ogromną rolę w procesie „budowania Wielkiej Wioski” odgrywa język angielski jako instrument procesu globalizacji, a najważniejszym bodaj jego efektem jest zdominowana przez produkty amerykańskie homogenizacja światowego rynku<sup>22</sup>. Wielu krytyków kultury współczesnej utrzymuje, iż proces globalizacji stanowi „kulturowy trick”; jego istotą jest bowiem jednostronny przepływ wartości kulturowych ze Stanów Zjednoczonych do reszty. Mamy tu więc do czynienia ze zjawiskiem amerykanizacji, lub – jak twierdzą inni – „coca-colizacji” czy „mcdonaldyzacji” świata. Dla nikogo nie ulega

---

<sup>21</sup> W. Wosińska: *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk 2004, GWP, s. 320.

<sup>22</sup> Tamże, s. 316.

wątpliwości, że głównym czynnikiem amerykanizacji są mass media, które sprawiają, iż „każdy czuje się jak w domu jedynie w dwóch miejscach: w domu i w Ameryce”. Amerykańskie stacje telewizyjne docierają niemal do każdego zakątka globu i dzięki nim „Ameryka krąży wokół świata”<sup>23</sup>.

Język angielski staje się dziś coraz bardziej powszechny nie tylko w środkach masowego przekazu, ale i w magazynowaniu informacji, w transporcie, międzynarodowym biznesie, dyplomacji, nauce i kulturze. Jego internetowe panowanie powoduje, że określany jest mianem łaciny komputerów<sup>24</sup>.

Antropologowie kultury odnotowali, że w roku 1985 pięć i pół miliarda ludności posługiwało się przeszło pięcioma tysiącami języków. Przewidywano, że za sto lub dwieście lat liczba języków zredukuje się do jedynie dwustu. Upadek komunizmu nieco zmienił te prognozy, gdyż wiele małych narodowości żarliwie otworzyło się na używanie zapomnianego, czasem wręcz zakazanego języka, ale, podobnie jak na całym globie, zapanował także nowy językowy król - angielski<sup>25</sup>.

Z kolei stanowisko Komisji Europejskiej w kwestii znajomości języków nie jest już tak euforycznie nastawione do nauki języka angielskiego na terenie Unii Europejskiej. Uważa ona, że Europejczycy - owszem - powinni znać kilka języków i wszyscy kończący kształcenie obowiązkowe powinni posiadać umiejętność wypowiadania się, ale w co najmniej w dwóch językach europejskich, poza swoim językiem macierzystym. Różnorodność lingwistyczna jest bowiem zasadniczym elementem dziedzictwa kulturowego Europy i jej przyszłości, a wszystkie języki europejskie mają w tym swój udział. W stanowisku Komisji Europejskiej nie chodzi jednak o to, aby po prostu uczyć się języków najczęściej używanych dla łatwiejszego międzynarodowego komunikowania się. Uważa się, że jeśli rzeczywiście pragnie się zrozumieć innego i ocenić jego kulturę, trzeba znać jego język. Takie zrozumienie kultury jest jedną z wielu możliwości, jakie stwarza nauka języka. Przyjmuje się, że ten, kto włada obcymi językami, znajduje się w korzystniejszej sytuacji w świecie pracy, w większym stopniu jest zdolny do czerpania korzyści z obywatelstwa europejskiego, a przede wszystkim z prawa do swobodnego przemieszczania się w ramach Unii Europejskiej. Dewiza Unii Europejskiej, ogłoszona na sesji Parlamentu Europejskiego 4 maja 2000 roku, brzmi w wersji łacińskiej: *In varietate concordia*. Oficjalne jej tłumaczenie w języku polskim brzmi: *Zjednoczeni w różnorodności*. To idea rozumienia

---

<sup>23</sup> Z. Melosik: *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.): *Media - Edukacja - Kultura: w stronę edukacji medialnej*. Poznań - Rzeszów 2012, PTTIME, s. 38.

<sup>24</sup> W. Wosińska: *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk 2004, GWP, s. 316.

<sup>25</sup> Tamże.

różnorodności obyczajów, przekonań i języków. Język jest bowiem najistotniejszym nośnikiem kultury, daje poczucie tożsamości, ma wpływ na rozwój naszej osobowości. Im większa jest nasza świadomość kulturowa i językowa, tym bardziej jesteśmy zmotywowani do poznania zróżnicowanego, wielowymiarowego i wielokulturowego świata. Konsekwencją takiego poglądu było m. in. ogłoszenie przez Parlament Europejski i Radę Europejską roku 2001 Europejskim Rokiem Języków. Głównym jego celem było zachęcenie wszystkich osób zamieszkujących w państwach członkowskich Unii Europejskiej do uczenia się języków, poprzez ukazanie korzyści kulturalnych, edukacyjnych, ekonomicznych i osobistych płynących z nauki języków europejskich w ciągu całego życia<sup>26</sup>. Poza tym w badaniach empirycznych wykazano, że uczenie się języka obcego może sprzyjać pozytywnemu nastawieniu do kultury nauczanego języka, a także przyczynia się do redukcji nietolerancji i ułatwia wzajemne zrozumienie<sup>27</sup>.

Kultura i język są zatem ze sobą ściśle związane. Z jednej strony kultura wpływa na strukturę i funkcjonalne stosowanie języka, który może być spostrzegany jako wytwór czy też przejaw kultury. Z drugiej strony język kształtuje i utrwała światopogląd, a także wartości kulturowe, oddziałując na nie na zasadzie sprzężenia zwrotnego<sup>28</sup>.

### **Motywy uczenia się języków obcych - rozważania teoretyczne i wyniki badań własnych**

Niezwykle ważnym zagadnieniem w procesie uczenia się - w tym przypadku języków obcych - jest motywacja, czyli stan gotowości do podjęcia określonego działania, wzbudzony potrzebą zespół procesów psychicznych i fizjologicznych, określający podłoże zachowań i ich zmian, a także wewnętrzny stan człowieka mający wymiar atrybutowy<sup>29</sup>. Jest to „zbiór złożonych mechanizmów, odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie i utrzymanie działania”<sup>30</sup>. Motywy pobudzają celową działalność człowieka i pozwalają na utrzymanie jej właściwego kierunku przez dłuższy czas. Rodzaje motywacji mogą być różne: wewnętrzna - aktywizuje samego zainteresowanego

---

<sup>26</sup> W. Rabczuk: *O potrzebie rewaloryzacji języków mniej rozpowszechnionych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ - Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 122-123.

<sup>27</sup> Tamże, s. 128.

<sup>28</sup> D. Matsumoto, L. Juang: *Psychologia międzykulturowa*. Przekład: A. Nowak. Gdańsk 2007, GWP, s. 325.

<sup>29</sup> A. Reber, E. Reber: *Słownik psychologii*. Warszawa 2008, Scholar, s. 766-767.

<sup>30</sup> J. Buczny: *Motywacja nauczyciela – jak dobrze planować, czyli o celach i skutecznym działaniu* (część 2). "Psychologia w Szkole" 2007, nr 1, s. 91.

do zaspokajania własnych potrzeb, zewnętrzna - polega na pobudzaniu potrzeb przez zastosowanie kar i nagród (rola ocen szkolnych). Motywacja może mieć charakter ogólny (daleki) i szczegółowy (bliski). Obydwa rodzaje się uzupełniają<sup>31</sup>. T. Lewowicki wyróżnia trzy rodzaje motywacji występujące w procesie uczenia się języków obcych:

- zewnętrzne (nagrody i kary);
- pośrednie (współzawodnictwo, naśladownictwo innych ludzi, autorytet nauczyciela);

- wewnętrzne (doświadczenie życiowe i przekonania uczących się, czyli samorzutne zainteresowanie, zamiłowanie do nauki, perspektywa studiów, przyszła praca zawodowa, korzyści materialne z wykonywania zdobytego zawodu)<sup>32</sup>.

Podobną klasyfikację motywacji - w zależności od korzyści, jakie osiąga uczący się dzięki zdobytym umiejętnościom - podaje E. Maliszewski, który wymienia:

- 1) „przyjemność płynąca z poznania kultury danego narodu oraz poszerzenia swych horyzontów”<sup>33</sup>, która wyzwała motywację integrującą (uczenie się języka jest celem samym w sobie);

- 2) „ocena, opinia nauczyciela, przydatność języka w karierze zawodowej itp.”<sup>34</sup>, co wyzwała motywację instrumentalną (uczenie się jest tylko środkiem do osiągnięcia innego celu).

Ze względu na fakt, że badanie dotyczy motywacji do nauki języków, które nie są objęte obowiązkiem szkolnym i nie będą tu występowały motywy zewnętrzne, ani pośrednie, przyjęto podział ich na ogólne i szczegółowe. Do pierwszej grupy zaliczono motywy związane z przyszłą karierą zawodową, pewniejszym samopoczuciem podczas wyjazdów do sąsiedniego państwa, dostępem do kultury w oryginalnej wersji, byciem tolerancyjnym. Druga grupa to motywy związane z korzystaniem z mediów, poznaniem kultury, możliwością świadomej komunikacji oraz zawieraniem znajomości i przyjaźni (otwartością na ludzi).

Bodźców do nauki języka angielskiego we współczesnym świecie jest wiele, ale zdecydowanie trudniej namówić młodych ludzi do uczenia się języków, których znajomość jest często uważana za mniej przydatna, mniej atrakcyjna lub niepopularna ze względu na możliwość tylko lokalnego jej wykorzystania. Do takich języków można z pewnością zaliczyć polski i czeski. W niniejszym artykule zostaną przedstawione wyniki badań dotyczące

---

<sup>31</sup> A. Reber, E. Reber: *Słownik psychologii*. Warszawa 2008, Scholar, s. 766-767.

<sup>32</sup> T. Lewowicki: *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa 1975, WSiP, s. 148.

<sup>33</sup> E. Maliszewski: *Komunikacyjne nauczanie języka obcego: motywacja i efekty*. Toruń 1986, Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, s. 24.

<sup>34</sup> Tamże.

motywów i chęci do uczenia się właśnie języka czeskiego przez Polaków i języka polskiego przez młodzież czeską, mieszkającą na terenie euroregionów: Śląsk Cieszyński, Silesia, Pradziad, Nysa, Beskidy, Glacensis. Podejmując to zagadnienie, sformułowano następujące problemy badawcze:

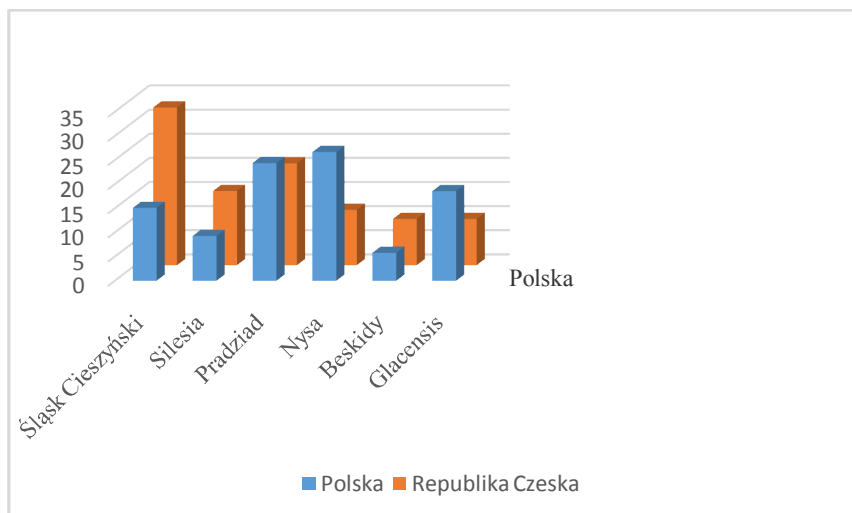
Czy i jakie działania podejmuje młodzież w celu nauki języka czeskiego/polskiego?

Jakie są motywy badanych do podejmowania nauki języka, poznania kultury i tożsamości mieszkańców sąsiedniego kraju?

Jakie czynniki mogłyby zachęcić młodzież do poznania języka polskiego/czeskiego?

Metodą, która została zastosowana w badaniach, był sondaż diagnostyczny. Prowadząc sondaż diagnostyczny, posłużono się techniką ankiety, która została przeprowadzona w drugiej połowie 2015 roku.

W badaniu wzięło udział 138 uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych z pogranicza polsko-czeskiego, w tym 86 Polaków i 52 osoby z Czeskiej Republiki. Na wykresie 1 przedstawiono dane dotyczące zamieszkania respondentów w euroregionach objętych badaniem.



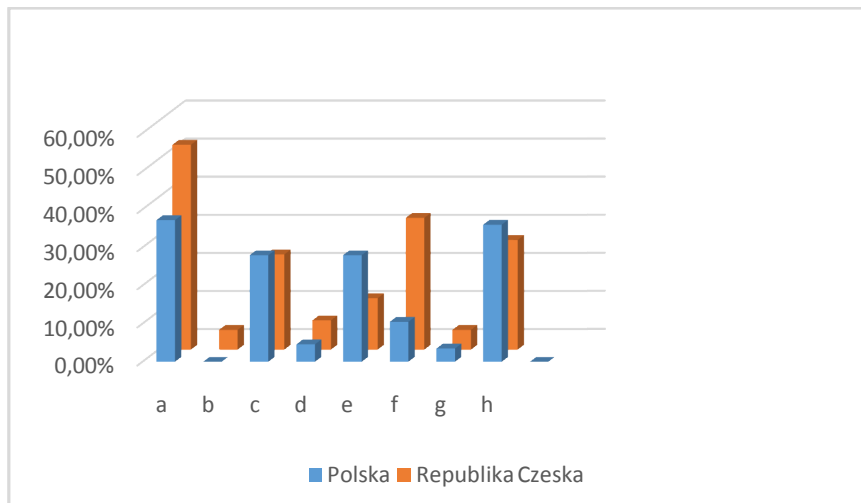
Wykres 1. Rozkład badanych w poszczególnych euroregionach

Rozkład badanych ze względu na ich miejsce zamieszkania w poszczególnych euroregionach na terenie macierzystych państw był zróżnicowany. Połowa badanych uczniów z Polski mieszka na terenie euroregionów Nysa (26%) i Pradziad (24%). 19% pochodzi z Glacensis, 15% ze



Śląska Cieszyńskiego, 10% ze Silesji, a 6% z Beskidów. W Czeskiej Republice najliczniejsza grupa młodzieży wywodzi się ze Śląska Cieszyńskiego (33%), 21% to uczniowie z Pradziada, 15% ze Silesji, 12% z Nysy, a z Beskidów i Glacensis po 9% badanych.

Rozpoczynając analizę zebranego materiału badawczego, na wykresie 2 przedstawiono wyniki badań dotyczące działań, jakie podejmuje badana młodzież w celu nauki języka czeskiego lub polskiego.



Wykres 2. Miejsce zamieszkania a działania podejmowane w celu nauki j. polskiego/czeskiego

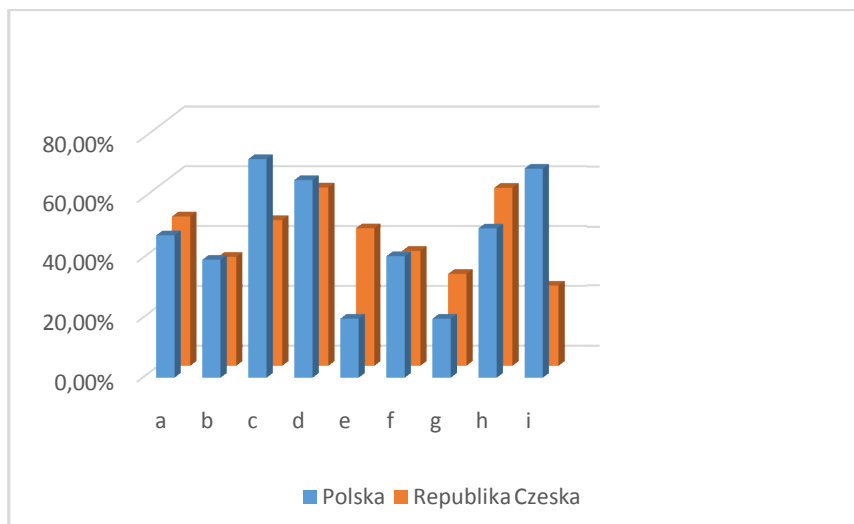
Legenda:

a - ogląda programy telewizyjne w j. polskim/czeskim; b - uczestniczy w kursie językowym; c - współpracuje lub wyszukuje współpracy z polskim/czeskim sąsiadem; d - czyta gazety w j. polskim/ czeskim; e - korzysta z internetu w j. polskim/czeskim; f - rozmawia ze znajomymi w j. polskim/czeskim; g - inne działania; h - nie podejmuje żadnych działań

Jak można zauważyć, aż 36,6% Polaków i 28,8% Czechów nie podejmuje żadnych działań w celu nauki języka mieszkańców sąsiedniego kraju. Natomiast ponad połowa (53,8%) czeskiej młodzieży uczy się języka oglądając programy telewizyjne (w Polsce 37,2%), 34,6% rozmawia ze znajomymi w języku polskim (10,5% Polaków rozmawia w języku czeskim), a co czwarta osoba badana z Republiki Czeskiej współpracuje lub szuka

współpracy z Polakami (28% badanych w Polsce). Ponad dwukrotnie więcej polskiej młodzieży (28%) korzysta z Internetu w języku urzędowym sąsiedniego kraju. Należy również podkreślić, że niestety wśród badanej młodzieży z Polski nikt nie uczestniczy w regularnych kursach języka czeskiego, a zaledwie 5,2% młodych ludzi po czeskiej stronie granicy wybiera taki sposób nauki języka polskiego.

Kolejne zagadnienie analizowane w badaniach związane było z motywami podejmowania się nauki języka polskiego przez Czechów lub czeskiego przez Polaków. Zgodnie z przyjętą klasyfikacją motywów na ogólne i szczegółowe, do pierwszej grupy zaliczono motywy związane z pracą, pewniejszym samopoczuciem podczas wyjazdów do sąsiedniego państwa, dostępem do kultury w oryginalnej wersji, byciem tolerancyjnym. Druga grupa to motywy związane z korzystaniem z mediów, poznaniem kultury, możliwością świadomej komunikacji oraz zawieraniem znajomości i przyjaźni (otwartością na ludzi).



Wykres 3. Miejsce zamieszkania a motywy podejmowania nauki języka polskiego/czeskiego

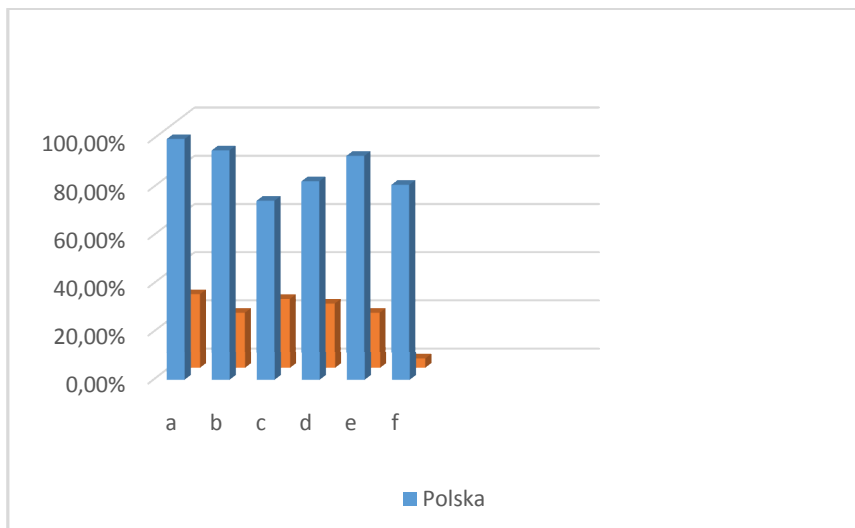
Legenda:

a - zwiększenie możliwości znalezienia pracy za granicą (Czechach/Polsce), ale blisko domu; b - możliwość swobodnego korzystania z mediów (np. programy telewizyjne, radio, Internet, prasa); c - pewniejsze samopoczucie podczas wyjazdów do Czech/Polski, dobre samopoczucie na ulicy, w sklepie; d - poznanie różnych aspektów kultury Czech/Polski, lepsze zrozumienie

mentalności Czechów/Polaków; e - możliwość pracy w firmie czeskiej/polskiej mającej przedstawicielstwo w Polsce/Czechach; f -dostęp do kultury w oryginalnej wersji językowej; g - szansa na bycie tolerancyjnym; h -większe możliwości świadomej komunikacji; i - swobodne nawiązywanie znajomości i przyjaźni (otwartość na ludzi);

Wyniki dotyczące motywów podejmowania przez młodzież nauki języka mieszkańców sąsiedniego kraju są po obu stronach granicy bardzo zbliżone. Zarówno dla polskiej jak i czeskiej młodzieży istotne są takie motywy ogólne, jak: znalezienie pracy blisko domu (47,7% Polaków, 50% Czechów), dostęp do kultury w oryginalnej wersji (40,7% Polaków, 38,5% Czechów) oraz możliwość świadomej komunikacji (50% Polaków i 59,6% Czechów). Wśród motywów szczegółowych istotna jest dla nich możliwość swobodnego korzystania z mediów (39,5% Polaków, 36,5% Czechów) oraz poznanie - dzięki znajomości języka mieszkańców sąsiedniego państwa - różnych aspektów jego kultury oraz lepsze zrozumienie mentalności mieszkańców (66,2% Polaków, 59,7% Czechów). Z kolei zdecydowanie więcej Polaków (73,2%, a 48,8% Czechów) podejmuje się nauki języka sąsiadów ze względu na pewniejsze samopoczucie podczas wyjazdów do tego państwa (motyw ogólny) oraz swobodę w nawiązywaniu znajomości i przyjaźni - motyw szczegółowy (70% Polaków i 26,6% Czechów). Dla prawie połowy czeskiej młodzieży (46,1%, a 19,8% Polaków) ważne są motywy ogólne związane z pracą, ale w firmie, która ma swe przedstawicielstwo w ich macierzystym kraju oraz chęć bycia tolerancyjnym (30,8%, a 19,8% Polaków).

Cieszy fakt, że badana młodzież pragnie uczyć się języka mieszkańców sąsiedniego państwa ze względu na chęć poznania ich kultury, lepsze zrozumienie ich mentalności oraz pragnienie bycia tolerancyjnym. Wyniki te są potwierdzeniem wspomnianych wcześniej rezultatów badań wskazujących, iż uczenie się języka obcego może sprzyjać pozytywnemu nastawieniu do kultury nauczanego języka, a także przyczynia się do redukcji nietolerancji i ułatwia wzajemne zrozumienie. Jak można zauważyć badana młodzież jest tego świadoma. A jakie motywy są dla nich ważne w przypadku poznawania kultury i tożsamości Polaków lub Czechów? Na wykresie poniżej zamieszczone są dane, które pozwolą odpowiedzieć na to pytanie.



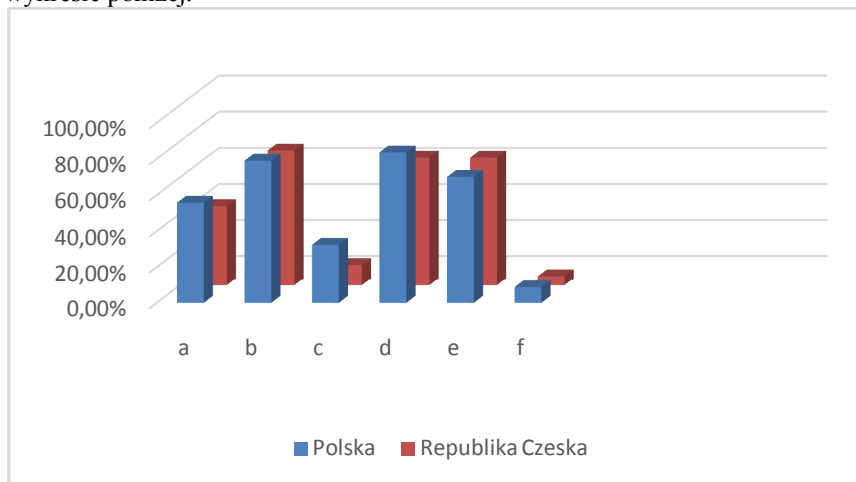
Wykres 4. Miejsce zamieszkania a motywy podejmowania się poznania kultury i tożsamości Polaków/Czechów

Legenda:

a - utrzymywanie kontaktów z mieszkańcami Polski/Republiki Czeskiej; b - uczenie się j. polskiego/czeskiego; c - słuchanie polskie/czeskiej muzyki, oglądanie polskich/czeskich programów TV; d - posiadanie świadomości o polskich/czeskich świętach narodowych i religijnych; e - przyrządzanie lub jedzenie potraw polskich/czeskich; f - posiadanie przekonania o wartości kultury polskiej/czeskiej

Okazuje się, że dla większości badanej młodzieży z Polski istotne są wszystkie z wymienionych w pytaniu motywy (w pytaniu można było zaznaczyć dowolną ilość odpowiedzi). Najmniej Polaków (74,4%) wskazało, że pragnęłoby poznać kulturę i tożsamość Czechów ze względu na chęć słuchania czeskiej muzyki i oglądanie czeskich programów TV. Wszyscy natomiast zmotywowani są chęcią utrzymywania kontaktów z mieszkańcami sąsiedniego państwa. Była to również najpopularniejsza odpowiedź po stronie czeskiej (30,8%). Nieco mniej badanych (28,8%) zaznaczyło motyw związany ze słuchaniem polskiej muzyki i oglądaniem polskich programów TV oraz posiadaniem świadomości o polskich świętach narodowych i religijnych (26,9%). Zdecydowanie najmniejszą popularnością wśród Czechów (3,8%) cieszył się motyw związany z posiadaniem przekonania o wartości kultury polskiej.

Zapytano również badanych o to, co mogłoby zwiększyć chęci młodych ludzi do poznania języka czeskiego/polskiego. Jest bardzo istotne ze względu na stworzenie im w przyszłości najbardziej optymalnych i efektywnych warunków do ich nauki. Dane dotyczące tego zagadnienia zostały umieszczone na wykresie poniżej.



Wykres 5. Miejsce zamieszkania a czynniki motywujące do nauki języka sąsiadów

Legenda:

a - odpowiednia motywacja do nauki; b - widoczne korzyści wynikające z jego znajomości, np. korzystna propozycja pracy; c - wprowadzenie tego języka do szkół na terenach przygranicznych; d - wymiana uczniów między szkołami; e - organizowanie wspólnych wyjazdów, spotkań; f - inne

Rozkład odpowiedzi po obu stronach granicy nie różni się zbyt wiele. W obu grupach najważniejsze są motywy związane z wymianą uczniów między szkołami (83,7% - Polacy, 71,1% - Czesi), wynikającymi z jego znajomości widocznymi korzyściami, np. propozycją pracy (79,1% - Polacy, 75% - Czesi) oraz organizowaniem wspólnych wyjazdów (70,1% - Polacy, 71,1% - Czesi). Najmniej badanych wskazało wprowadzenie tych języków do szkół. Jak się okazuje zewnętrzna motywacja, której dostarcza nauka języka w szkole ma dla uczniów najmniejsze znaczenie. Badani potrzebują wymiernych dla siebie korzyści, jakie niesie za sobą nauka obcego języka, a nie tylko oceny lub promocji do kolejnej klasy.

## Konkluzje

Każdy współcześnie żyjący młody człowiek posiada inną - niż poprzednie pokolenia - wrażliwość społeczną, inaczej pojmuje i odbiera wielokulturowość, inaczej odnosi się do własnej kultury, prezentuje inne postawy wobec odmienności i poznawania siebie oraz innych ludzi.

Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny i łatwo komunikuje się<sup>35</sup> zarówno w języku ojczystym, jak i obcym (przede wszystkim w języku angielskim), gdyż w szkole otrzymuje ku temu odpowiednie narzędzia w postaci kompetencji komunikacyjnych, kształtowanych obowiązkowo na wszystkich szczeblach edukacji, również na poziomie edukacji przedszkolnej. Wydaje się zatem, że nauka języków obcych w dzisiejszych czasach to norma. Niestety nie dotyczy ona w równej mierze nauki wszystkich języków. Są takie, bez znajomości których nie wyobrażamy sobie przyszłego życia (język angielski, niemiecki, francuski) i te, których nauka nie należy do „opłacalnych”. Znajomość niektórych z nich jest dzieciom i młodzieży narzucona odgórnie, gdyż wprowadzone zostały do szkolnych programów nauczania, a nauka niektórych jest wręcz niemożliwa, bo nie można znaleźć odpowiednich kursów (np. język duński, słowacki, rumuński). W instytucjach edukacyjnych można nauczyć się popularnych języków, jak: angielskiego, niemieckiego, francuskiego oraz - coraz bardziej powszechnych - hiszpańskiego lub włoskiego. Motywacja do nauki jest w ich przypadku wymuszona przez szkolny obowiązek (motywy zewnętrzne, pośrednie), a nie wynika z naturalnej chęci ich poznania (motywy wewnętrzne). Z kolei nauka języka polskiego i czeskiego jest proponowana uczniom w nielicznych szkołach na pograniczu polsko-czeskim, ale co najwyżej w formie dodatkowych zajęć i niewielu uczniów z niej korzysta. Jak wynika z zaprezentowanych analiz wolą oni wykorzystywać w tym celu dostępne im środki masowego przekazu, jak telewizję, Internet, radio lub uczyć się w bezpośrednich relacjach z ludźmi. Okazało się, że zinstytucjonalizowana forma edukacji tych języków byłaby dla nich demotywująca, gdyż wśród motywatorów wymieniali przede wszystkim te, które związane są z wymianą uczniów między szkołami oraz prowadzą do widocznych korzyściami, np. propozycja pracy lub organizowanie wspólnych wyjazdów.

Niezwykle istotne jest powiązanie pomiędzy wynikami w nauce języka obcego, a pozytywnym nastawieniem uczącego się do dziedzictwa kulturowego, historii czy literatury kraju, w którym ludzie nim się posługują. Okazało się, że dla ponad połowy badanej młodzieży, po obu stronach granicy, jest to ważny bodziec do nauki języka. Żadnej kultury nie można bowiem w pełni zrozumieć,

---

<sup>35</sup> Z. Melosik: *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*. W: W. Skrzydlewski, St. Dylak (red.): *Media - Edukacja - Kultura: w stronę edukacji medialnej*. Poznań - Rzeszów 2012, PTTiME, s. 41.

jeśli nie pozna się jej języka, i na odwrót. A ponieważ język wpływa na nasz sposób myślenia i spostrzegania świata, zrozumienie wpływu kultury na język ma istotne implikacje dla zgłębienia różnic kulturowych w poglądach na świat<sup>36</sup> i stawania się wobec nich tolerancyjnym, na co również wskazali badani.

Zdaniem francuskiego lingwisty C. Hagege'a, europejskie szkoły powinny dokonywać wyborów spośród pięciu języków: niemieckiego, hiszpańskiego, francuskiego, włoskiego, portugalskiego oraz języków sąsiadów, które są niezbędne w kontaktach z nimi<sup>37</sup>. Powinniśmy zatem sprawić, aby ich nauka była dla młodego pokolenia swego rodzaju nagrodą i sprawiała im przyjemność, niosąc za sobą realne efekty w postaci nowych znajomości, przyjaźni, możliwości pracy po drugiej stronie granicy. Warto dołożyć starań, aby osiągnąć ten cel, by w rezultacie mogli poznać i zrozumieć drugiego człowieka oraz jego kulturę.

### Literatura

Buczny J. (2007): *Motywacja nauczyciela - jak dobrze planować, czyli o celach i skutecznym działaniu* (cz. 2). „Psychologia w Szkole”, nr 1

Lewowicki T. (1975): *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. WSiP, Warszawa

Maliszewski E. (1986): *Komunikacyjne nauczanie języka obcego: motywacja i efekty*. Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Toruń

Matsumoto D., Juang L. (2007): *Psychologia międzykulturowa*. Przekł. A. Nowak. GWP, Gdańsk

Melosik Z. (2012): *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*. W: W. Skrzydlewski, St. Dylak (red.): *Media - Edukacja - Kultura: w stronę edukacji medialnej*. PTTIME, Poznań-Rzeszów

Rabczuk W. (2003): *O potrzebie rewaloryzacji języków mniej rozpowszechnionych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. UŚ - Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn-Warszawa

Reber A. (2008): Reber A.: *Słownik psychologii*. Scholar, Warszawa

Wosińska W. (2004): *Psychologia życia społecznego*. GWP, Gdańsk.

---

<sup>36</sup> D. Matsumoto, L. Juang: *Psychologia międzykulturowa*. Przekład: A. Nowak. Gdańsk 2007, GWP, s. 325.

<sup>37</sup> W. Rabczuk: *O potrzebie rewaloryzacji języków mniej rozpowszechnionych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 126.

## **Motywy nauki języka polskiego/czeskiego przez młodzież z pogranicza polsko-czeskiego w euroregionach: Śląsk Cieszyński, Silesia, Pradziad, Nysa, Beskidy, Glacensis**

Zgodnie ze stanowiskiem Komisji Europejskiej, w kwestii znajomości języków obcych, istotne jest, aby Europejczycy znali kilka języków i wszyscy kończący kształcenie obowiązkowe posiadali umiejętność wypowiadania się w co najmniej dwóch językach europejskich, poza swoim językiem macierzystym. Podkreśla się również, iż istotne znaczenie ma nauka języków mieszkańców sąsiednich państw, których znajomość jest niezbędna w kontaktach z nimi oraz pozwala na poznanie i zrozumienie tych ludzi oraz ich kultury. W artykule zostały przedstawione wyniki badań dotyczące motywów i chęci do uczenia się języka czeskiego przez Polaków i języka polskiego przez młodzież czeską, mieszkającą na terenie euroregionów: Śląsk Cieszyński, Silesia, Pradziad, Nysa, Beskidy, Glacensis. Poza tym zaprezentowano dane związane z motywacją badanych do poznania kultury i tożsamości mieszkańców sąsiedniego państwa.

Jak się okazało badana młodzież woli wykorzystywać w celu nauki języka dostępne im środki masowego przekazu, jak telewizję, Internet, radio lub uczyć się w bezpośrednich relacjach z ludźmi. Zinstytucjonalizowana forma edukacji tych języków jest dla nich demotywuująca, gdyż wśród motywatorów wymieniali przede wszystkim te, które związane są z wymianą uczniów między szkołami oraz prowadzą do widocznych korzyściami, np. propozycji pracy lub wspólnych wyjazdów. Powinniśmy zatem sprawić, aby ich nauka była dla młodego pokolenia swego rodzaju nagrodą i sprawiała im przyjemność, niosąc za sobą realne efekty w postaci nowych znajomości, przyjaźni, możliwości pracy po drugiej stronie granicy. Warto dłożyć starań, aby osiągnąć ten cel, by w rezultacie mogli poznać i zrozumieć drugiego człowieka oraz jego kulturę.

**Słowa kluczowe:** motywacja, nauka języka polskiego/czeskiego, poznanie kultury i tożsamości

## **The reasons for learning the Polish or Czech language by youth of the Polish-Czech borderland in the euroregion: Cieszyn Silesia, Silesia, Pradéd, Nysa, Beskidy, Glacensis**

In compliance with the standpoint of the European Commission on the knowledge of foreign languages, it is important for all Europeans to know several languages and for all people finishing obligatory education to express themselves in at least two other European languages apart from their native one. What is also emphasized is the significance of learning the languages of the neighbouring countries, which is indispensable in contacts with their residents and which allows for better familiarization with these people and their culture. In the presented article, some research results have been presented which refer to the reasons and willingness to learn the Czech language by young Poles and the Polish language by Czech youth inhabiting the euroregions: Cieszyn Silesia,



Silesia, Praděd, Nysa, Beskidy, Glacensis. Moreover, the data on the respondents' motivation to learn the culture and identity of the residents of the neighbouring country has been presented as well.

It has turned out that, in order to familiarize with the language, the examined youth prefers using the available mass media (e.g. TV, Internet, radio) or learning in direct relations with people. The institutionalized form of learning these languages is demotivating for the respondents as among the motivators they mentioned mostly the forms which are related to learners' exchanges between schools and those which result in some visible benefits, e.g. work offers or going on trips together. Therefore, what should be done is making education a kind of award for the young, which pleases them and brings about real effects, such as new acquaintances, friendships, potential jobs on the other side of the border. This effort is worth the aim - recognizing and understanding the other people and their culture.

**Keywords:** motivation, learning the Polish/Czech language, recognition of culture and identity

Ewa Ogrodzka-Mazur

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

*Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie*

## **PREFERENCJE AKSJOLOGICZNE DZIECI I MŁODZIEŻY Z POGRANICZA POLSKO-CZESKIEGO OD WARTOŚCI MATERIALNYCH DO POSTMATERIALNYCH**

### **Wprowadzenie**

Proces transformacji ustrojowej, który rozpoczął się zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej w 1989 roku, spowodował szereg gruntownych zmian w sferze społeczno-kulturowej, w systemach wartości jednostek oraz zmienił wzory zachowań. Po dość burzliwym okresie przechodzenia od realnego socjalizmu do realnej demokracji, współczesne dzieci i młodzież stają się kontynuatorem społecznych przemian, biorąc w nich udział i po części je kształtując. To, w jaki sposób młodzi ludzie postrzegają dane państwo/państwa i społeczeństwo/społeczeństwa oraz zachodzące w nich zmiany, jakimi kryteriami kierują się w dokonywaniu ocen, jak chcieliby budować życie własne i społeczne, co uznają za godne naśladowania, a co stanowczo odrzucają - jest w znacznej mierze wynikiem oddziaływania różnych kierunków i trendów myślowych, ścierających się ze sobą w środowiskach, w których młodzi egzystują i uczą się.

Przy całej złożoności współczesnych procesów społecznych i kulturowych, pojawiają się istotne - szczególnie z punktu widzenia edukacji młodego pokolenia pytania: Jak z upływem czasu, ponad dwie dekady po dokonanej przełomie politycznym i społeczno-kulturowym, przedstawia się obraz preferencji aksjologicznych dzieci i młodzieży? Czy są oni bardziej świadomi i wrażliwi na wartości, czy też sceptyczni - bez orientacji i perspektyw życiowych na przyszłość w swoim kraju zamieszkania? Czy przyjęcie przez młodego człowieka gotowej tożsamości jest efektem masowej kultury, czy raczej spadku zaufania do starszego pokolenia, związanego z brakiem autorytetów moralnych i politycznych? Czy podobnie - jak to miało miejsce w krajach zachodnich - w przypadku polskiego młodego pokolenia żyjącego w naszym kraju i Republice Czeskiej możemy mówić - odwołując się do teorii sformułowanej przez Ronalda F. Ingleharta - o zachodzeniu „cichej rewolucji” wartości, polegającej na przechodzeniu od preferencji wartości materialnych po rozwój wartości postmaterialnych i będącej pozytywną zmianą,

zgodną z transformacją społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo usług? Czy i w jakim zakresie potwierdzają się w środowiskach zróżnicowanych kulturowo sformułowane przez Ingleharta hipotezy niedoboru i socjalizacji, zakładające po pierwsze - iż priorytetowe wartości jednostki odzwierciedlają jej środowisko społeczno-ekonomiczne, a przedmiotom, których jest w nim stosunkowo niewiele, nadaje się subiektywnie wyższą wartość i po drugie - podstawowa struktura wartości jednostki odzwierciedla warunki, w jakich została ona wychowana (Inglehar, 2004, 2007; Lewicka, 2005; Zdziech, 2010)<sup>38</sup>?

Podjęcie próby odpowiedzi na powyższe pytania - może w znacznym zakresie przyczynić się do lepszej orientacji w stanie świadomości dzieci i młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego i zrozumienia ich świata wartości, celów oraz dążeń życiowych, i tym samym wzbogacić dotychczasowe doświadczenia edukacji międzykulturowej w tym zakresie.

Wyniki badań prezentowane w tym opracowaniu, przeprowadzonych na przełomie 2014/15 roku, to zapis stanu współczesnego, po ponad 24 latach przemian społeczno-cywilizacyjnych, które swym oddziaływaniem objęły zarówno społeczności Polaków, jak i Czechów (wejście do NATO w 1999 roku, do Unii Europejskiej w roku 2004, do strefy Schengen w 2007 roku) (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Minczanowska, Piechaczek-Ogierman, 2016)<sup>39</sup>.

W najnowszych badaniach posłużono się strategią porównań podłużnych, opartą na kryterium czasu i służącą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących na zachowanie grup i poszczególnych jednostek żyjących w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Zastosowano badania sondażowe z wykorzystaniem metody panelowej (powtarzalnej), zakładającej przeprowadzenie przynajmniej dwukrotnie, w pewnym odstępie czasu, pomiaru pewnej liczby osób ze względu na tę samą cechę. Ich celem jest uchwycenie dynamiki jakiegoś zjawiska. Pozwalają one

---

<sup>38</sup> R. F. Inglehart ułożył wartości w dwóch wymiarach – (1) na wymiarze rodzaju uznawanego autorytetu: tradycyjnego (głównie religijnego) vs świecko-racjonalnego oraz (2) na wymiarze wartości materialistycznych (przeżycie) vs postmaterialistycznych (jakość życia).

<sup>39</sup> Badania zarówno w roku 1990-1991, jak i w roku 2014-2015 przeprowadzili pracownicy Zakładu Pedagogiki Ogólnej (aktualnie Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań) Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, pod kierunkiem naukowym prof. zw. dra hab. T. Lewowickiego. Założenia teoretyczno-metodologiczne badań, ich rezultaty i interpretacje są szerzej nakreślone w książce autorstwa T. Lewowickiego, E. Ogrodzkiej-Mazur, A. Minczanowskiej i G. Piechaczek-Ogierman: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Cieszyn – Toruń 2016, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek (w druku).

nie tylko przedstawić wewnętrzną dynamikę zmiany, ale także uchwycić pewne mechanizmy ją wyznaczające (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 153-154; Hajduk, 1993; Pilch, Bauman, s. 39-42).

Model analizy badanych zagadnień ujęto operacyjnie w postaci wielozmiennowej analizy wariancji z pomiarami zmiennych - podobnie jak w badaniach przeprowadzonych na przełomie lat 1990/91 - w dwóch środowiskach: Polaków mieszkających i uczących się w Polsce oraz dzieci i młodzieży narodowości polskiej mieszkającej na Zaolziu w Republice Czeskiej i uczącej się w tamtejszych szkołach z polskim językiem nauczania. Model ten umożliwił zweryfikowanie hipotezy o podobieństwach i różnicach występujących między badanymi grupami dzieci i młodzieży w zakresie cenionych wartości.

Badaniami objęto łącznie 377 uczniów, w tym 183 dzieci i młodzież z polskich publicznych i niepublicznych szkół podstawowych i gimnazjalnych (105 dziewcząt i 78 chłopców), funkcjonujących w Cieszynie i ich 194 rówieśników z Republiki Czeskiej (87 dziewcząt i 107 chłopców), uczących się w szkołach podstawowych z polskim językiem nauczania na terenie powiatu karwińskiego i frydecko-misteckiego.

Podobnie jak w badaniach przeprowadzonych w roku 1990/91, aktualnie uczestniczyli w nich zarówno uczniowie z klas IV szkół podstawowych (61 dzieci z Polski i 74 z Zaolzia), jak również młodzież z II klas gimnazjalnych z Polski (122 osoby) i uczniowie z VIII klas szkół podstawowych z Zaolzia (120 osób). W czeskim systemie oświaty klasa VIII szkoły podstawowej jest odpowiednikiem II klasy polskiego trzyletniego gimnazjum.

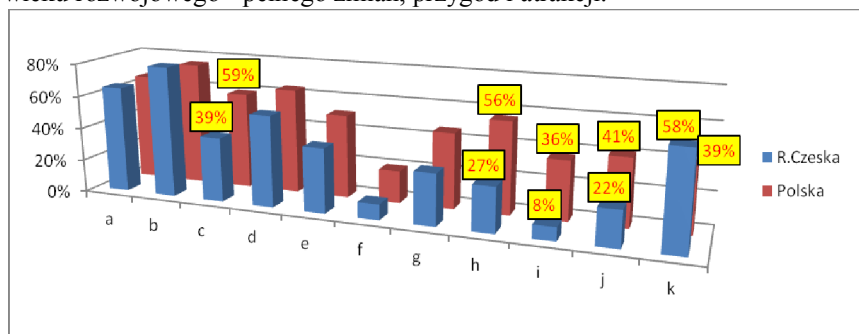
Badana społeczność uczniów z pogranicza polsko-czeskiego zarówno na początku lat 90. ubiegłego wieku, jak i współcześnie obserwowała i nadal obserwuje przemiany zachodzące w Polsce i Republice Czeskiej. Są to zmiany częściowo podobne, ale również zachowujące odrębne właściwości. Dzieci i młodzież z zaolziańskich szkół z polskim językiem nauczania, będące obywatelami Republiki Czeskiej i przejawiające najczęściej poczucie polskiej narodowości, zjawiska te postrzegają jeszcze z innej perspektywy, żyjąc na co dzień w środowiskach, a także często w rodzinach zróżnicowanych kulturowo. Ma to zasadnicze znaczenie w kształtowaniu (się) ich wielowymiarowej tożsamości kulturowej oraz indywidualnej struktury rzeczywistości aksjologicznej.

### **Obraz wartości cenionych przez dzieci**

W aktualnej strukturze wartości preferowanych przez dzieci z klas IV z Zaolzia można wyodrębnić dominujący zespół wartości życia rodzinnego (80%), wygodnego (65%) oraz atrakcyjnego (58%). Wartości rodzinne nadal zajmują wysoką pozycję w wyborach dokonywanych przez uczniów, które wskazują na zachowywaną swoistą ciągłość pokoleniową - rodzina jest

najwyżej cenioną wartością, podstawowym środowiskiem wychowawczym oraz miejscem przekazu wartości (por. wykres 1).

Wartość człowieka i rodziny w rodzinach na Śląsku Cieszyńskim budowana była, jeszcze do niedawna, w świadomości jej członków, od dzieciństwa. Na straży przekazu wiedzy o tych wartościach stały, wpajane kolejnym pokoleniom, normy zachowań związane ze sposobem i stylem życia codziennego, jakie wyznaczały poczucie odpowiedzialności za rodzinę, odpowiedzialności wobec Boga i społeczności. Wynikały one z wiary i religijności, z warunków życia i pracy. W codziennym życiu preferowano wzory postępowania oparte na dekalogu i życiowym doświadczeniu ludzi starszych. Na ukształtowanie się specyfiki systemu wartości tych rodzin oddziaływały zatem nie tylko ich wewnętrzna organizacja, lecz także tworzona i użytkowana przez pokolenia kulturowa przestrzeń środowiska i domu rodzinnego, praca, życie religijne i kulturalne oraz kształtowane poczucie tożsamości regionalnej i narodowej (Lewowicki, Suchodolska, 2000; Ogrodzka-Mazur, 2011, s. 15-71). Współczesne młode pokolenie nadal najwyżej ceni udane życie rodzinne, pełne miłości i wzajemnego szacunku, ale także deklaruje potrzebę życia wygodnego, wolnego od problemów, i - co typowe dla tego wieku rozwojowego - pełnego zmian, przygód i atrakcji.



Wykres 1. Wartości preferowane przez uczniów z klas IV z Polski i Republiki Czeskiej

Legenda:

a. wygodne życie, wolne od problemów; b. spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; c. popularność, sława, sukcesy; d. pasjonująca praca, kariera zawodowa; e. wiedza, wykształcenie, osiągnięcia naukowe; f. wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; g. duży majątek, wysoki standard życia; h. realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; i. zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; j. udział w kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; k. życie pełne zmian, przygód, atrakcji

Źródło: badania własne

Mniejsze znaczenie przywiązują czwartoklasiści ze szkół z polskim językiem nauczania do wartości związanych z pracą i karierą zawodową (55%), popularnością i odnoszeniem sukcesów (39%) oraz wiedzą i wykształceniem (39%). Swoista deprecjacja wartości nauki, wiedzy i wykształcenia przez aktualne młode pokolenie może świadczyć o ich realnej ocenie możliwości realizacji tych wartości w przyszłości lub o braku - ze względu na wiek - jeszcze tego typu refleksji. Może na to również wskazywać jeszcze niższa ranga i znaczenie, jakie przypisują badani wartościom materialnym (31%) oraz realizacji wartości moralnych i życiu wzbudzającego szacunek (27%).

W najmniejszym zakresie uczniowie zaolziańscy cenią i zamierzają podejmować aktywność kulturalną i artystyczną (22%), zajmować wysokie stanowiska związane z kierowaniem innymi ludźmi (9%) oraz angażować się w sprawy społeczne (8%).

Odmienny obraz preferencji aksjologicznych i celów życiowych charakteryzuje dzieci z klas czwartych z Polski. Uczniowie cenią zdecydowanie wyżej wszystkie wybierane wartości, które tworzą określone trzy podstruktury (por. wykresy 1 i 2). W pierwszym, wyraźnie dominującym podsystemie, lokują się wartości życia w gronie rodziny (75%), życia wolnego od problemów (66%), kariery zawodowej związanej z wykonywaniem w przyszłości pasjonującej pracy (64%) oraz sławy, sukcesu i popularności (59%). W drugim, niższej preferowanym podsystemie znalazły się wybory dotyczące życia wzbudzającego szacunek, zgodnego z przyjętymi normami etycznymi (56%), wartości wiedzy i wykształcenia (51%) oraz osiągnięcia wysokiego standardu życia, w tym dużego majątku (46%).

Dzieci z Polski najmniej cenią i przywiązują znaczenie do uczestnictwa w kulturze (41%), życia pełnego zmian przygód i atrakcji (39%), aktywności obywatelskiej (36%) oraz zajmowania w przyszłości wysokich stanowisk i kierowania innymi ludźmi (20%).

Uzyskane rezultaty badań wskazują na różnice w deklarowanych przez czwartoklasistów z Zaolzia i polskiej części pogranicza wyborach wartości. Dzieci z Polski preferują częściej niż ich rówieśnicy z Zaolzia jako ważne cele w ich życiu:

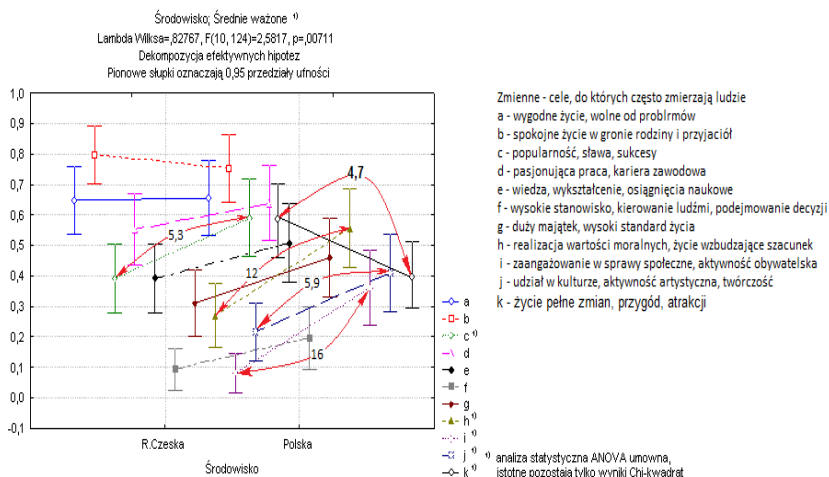
- dążenie do popularności, sławy i sukcesu ( $\chi^2 = 5,3$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ )<sup>40</sup>,
- realizację wartości moralnych i życie wzbudzające szacunek ( $\chi^2 = 11,5$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ),
- zaangażowanie w sprawy społeczne i aktywność obywatelską ( $\chi^2 = 15,9$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ),
- udział w kulturze, aktywność artystyczną i twórczość ( $\chi^2 = 5,9$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ).

---

<sup>40</sup> Wszystkie różnice między wynikami, przy których  $p < 0,05$ , są statystycznie istotne.

Z kolei uczniowie z czwartych klas ze szkół z polskim językiem nauczania deklarują życie pełne zmian, przygód i atrakcji jako cel w życiu częściej niż ich rówieśnicy z Polski ( $\chi^2 = 4,7$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ).

Tak zróżnicowany obraz aktualnie cenionych wartości przez najmłodsze, uczące się pokolenie wskazuje na zmiany zachodzące w ich świadomości aksjologicznej, warunkowane szczególnie dla tego wieku wrażliwością społeczną i zarazem odczuwaną odmiennością kondycji ekonomicznej, gospodarczej i kulturowej każdego z krajów ich zamieszkania. Wartości i cele życiowe uczniów wydają się być podobne do typowych cech obrazu wartości cenionych przez współczesną młodzież z wyraźną tendencją do ześrodkowania uwagi na życiu dla siebie, wzrostem znaczenia wartości indywidualno-prywatnych, związanych z pracą, karierą zawodową, samorealizacją i odniesieniem w życiu sukcesu.



Wykres 2. Porównanie wartości preferowanych przez uczniów z klas IV z Polski i Republiki Czeskiej

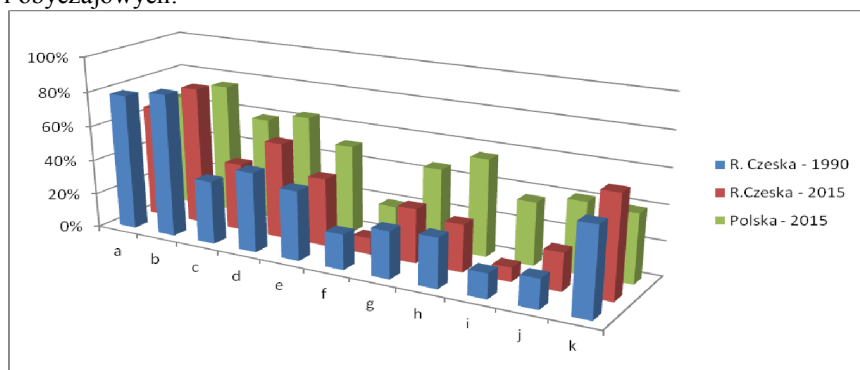
Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki badań są również zbliżone do stworzonego - na podstawie badań przeprowadzonych w siedmiu krajach europejskich (Wielka Brytania, Niemcy, Włochy, Holandia, Polska, Grecja, Szwecja) - zbioru wartości cenionych przez młodych ludzi, obejmujących: *tradycję* (uznawanie znaczenia rodziny i autorytetu rodziców), *indywidualność* (poczucie autonomii i niezależności), *uczciwość* (wyrażaną postawą przyjaźni i lojalności wobec innych), *wysiłek* (przypisywanie znaczenia etyce pracy i nastawienie na sukces) oraz  *optymizm* (pozytywne myślenie jako klucz do sukcesu i szczęśliwego

życia) (Kleszcz, Łączyk, 2012, s. 33-34). Preferencje aksjologiczne dzieci z Polski wskazują tym samym na ich wyraźną życiową „akcelerację”, warunkowaną w dużym zakresie postawami rodziców i wzorami lansowanymi przez kulturę masową.

Charakteryzując przemiany w zakresie wartości i celów życiowych deklarowanych przez czwartoklasistów z Zaolzia warto odnieść się do wyników badań przeprowadzonych na pograniczu polsko-czeskim na początku lat 90 ubiegłego wieku (por. wykres 3) (Ogrodzka-Mazur, 1992a, s. 9-23).

Preferowane aktualnie wartości przez uczniów i ich struktura nieznacznie różnią się od wyborów dokonanych 25 lat temu przez ich rówieśników uczęszczających do szkół z polskim językiem nauczania. Współcześni uczniowie większe znaczenie przypisują jedynie pracy i karierze zawodowej, natomiast jeszcze mniej cenią zajmowanie wysokich stanowisk i kierowanie ludźmi oraz angażowanie się w sprawy społeczne i aktywność obywatelską. Tak zbliżona struktura wartości i funkcjonujące w jej obrębie podsystemy - mimo upływu ponad dwóch dekad – mogą po pierwsze potwierdzać małą podatność na zmiany społeczności polskiej mieszkającej na Zaolziu, determinowaną bardziej tradycyjnym, rodzinnym wychowaniem, przywiązaniem do przeszłości i zachowywaną swoistą ciągłością pokoleniową. W rodzinie zaolziańskiej w dalszym ciągu mamy do czynienia z poszanowaniem dla rodziców i osób starszych, poczuciem silnej więzi emocjonalnej i towarzyskiej z bliższymi i dalszymi krewnymi, przekazywaniem tradycji i zwyczajów, norm moralnych i obyczajowych.



Wykres 3. Wartości preferowane przez uczniów z klas IV z Polski i Republiki Czeskiej w roku 1990 i 2015

Legenda:

a. wygodne życie, wolne od problemów; b. spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; c. popularność, sława, sukcesy; d. pasjonująca praca, kariera zawodowa; e. wiedza, wykształcenie, osiągnięcia naukowe; f. wysokie



stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; g. duży majątek, wysoki standard życia; h. realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; i zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; j. udział w kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; k. życie pełne zmian, przygód, atrakcji

Źródło: badania własne

Strategie kulturalizacyjne wybierane przez dzieci z Czeskiego Cieszyna wskazują na dominację profilu etnicznego (43%) nad integracyjnym (38%) oraz rozproszonym (14%) i narodowym (5%), co oznacza, że w zakresie tożsamości, języka i kontaktów społecznych bliższy jest uczniom wymiar regionalny (śląski, zaolziański) niż polski czy czeski, przy czym dzieci z Czeskiego Cieszyna deklarują chęć uczestniczenia w kulturze czeskiej częściej, niż przykładowo ich rówieśnicy uczący się w szkole z polskim językiem nauczania w Pradze (Ogrodzka-Mazur, 2014, s. 53-98).

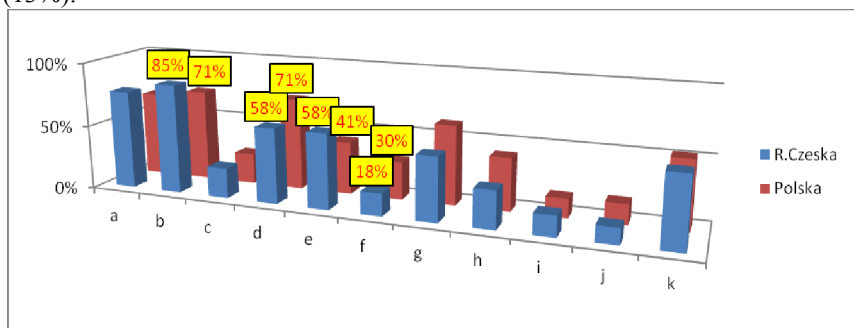
Po drugie - bardzo ważnym wyznacznikiem kształtowania poczucia tożsamości kulturowej i tym samym świadomości aksjologicznej młodszych uczniów jest podejmowana wobec nich działalność wychowawcza przez szkołę z polskim językiem nauczania. Jak wskazują rezultaty wielu badań prowadzonych w tym zakresie, szkoła na Pograniczu, tak jak większość placówek oświatowych - wbrew deklarowanym celom - pełni w dalszym ciągu funkcje reprodukcji kulturowej i społecznej. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, młodzież po przejściu przez cykl kształcenia powszechnego jest pod względem poziomu i charakteru kompetencji poznawczych oraz orientacji społecznej bardziej podobna do swoich rodziców niż do rówieśników o odmiennych warunkach socjalizacji w rodzinie (1995, s. 237; Kwieciński, 2013, s. 19-30; Gajdzica, Ogrodzka-Mazur, 2009a, s. 169-189; Gajdzica, Ogrodzka-Mazur, 2009b, s. 190-225; Piechaczek-Ogierman<sup>2011</sup>, s. 174-194). W badanym środowisku zaolziańskim funkcjonują szkoły, które niewątpliwie stwarzają warunki do wzbogacania tożsamości uczniów w wielu wymiarach - w kierunku tożsamości wielowymiarowej, otwartej, ale istnieją także placówki mniej dynamiczne, w których podejmowane działania sprzyjają zachowaniom adaptacyjnym, zamykaniu uczniów we własnym kręgu kulturowym. Na przykładzie środowiska zaolziańskiego można zatem stwierdzić, że potwierdziła się sformułowana przez Ingleharta hipoteza socjalizacji, zgodnie z którą podstawowa struktura wartości jednostki odzwierciedla warunki, w jakich została ona wychowana.

### **Wartości preferowane przez młodzież**

Struktura wartości cenionych przez polską młodzież z klas II gimnazjum i uczniów z klas VIII z Zaolzia (por. wykres 4) różni się nieznacznie od

wyborów aksjologicznych dokonanych przez ich młodszych kolegów, szczególnie w zakresie najwyżej cenionych wartości życia i szczęścia rodzinnego oraz znaczenia przypisywanemu wiedzy i wykształceniu.

Młodzież ze szkół z polskim językiem nauczania mieszkająca w czeskiej części pogranicza najwyżej ceni życie rodzinne (85%), życie wygodne i wolne od problemów (77%). Nieco mniejsze znaczenie przypisuje wykonywaniu w przyszłości pasjonującej pracy i karierze zawodowej oraz nabywaniu wiedzy i wykształceniu (58%). Kolejny podsystem w preferencjach aksjologicznych uczniów z klas VIII tworzą wartości związane z życiem pełnym zmian, przygód i atrakcji (54%) oraz zabezpieczeniem wysokiego standardu życia i dużych zasobów finansowych (49%). Zdecydowanie mniejszą popularnością cieszy się wśród młodzieży życie wzbudzające szacunek i realizacja wartości moralnych (29%) oraz popularność, sława i odnoszenie sukcesów. W ostatnim podsystemie znalazły się najniżej preferowane wartości i cele życiowe ukierunkowane na zajmowanie w przyszłości wysokich stanowisk, związane z podejmowaniem decyzji (18%), aktywność obywatelską i zaangażowanie w sprawy społeczne (16%) oraz uczestnictwo w kulturze i podejmowanie aktywności artystycznej (13%).



Wykres 4. Wartości preferowane przez uczniów z klas II gimnazjum z Polski i z klas VIII z Republiki Czeskiej

Legenda:

a. wygodne życie, wolne od problemów; b. spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; c. popularność, sława, sukcesy; d. pasjonująca praca, kariera zawodowa; e. wiedza, wykształcenie, osiągnięcia naukowe; f. wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; g. duży majątek, wysoki standard życia; h. realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; i. zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; j. udział w kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; k. życie pełne zmian, przygód, atrakcji

Źródło: badania własne

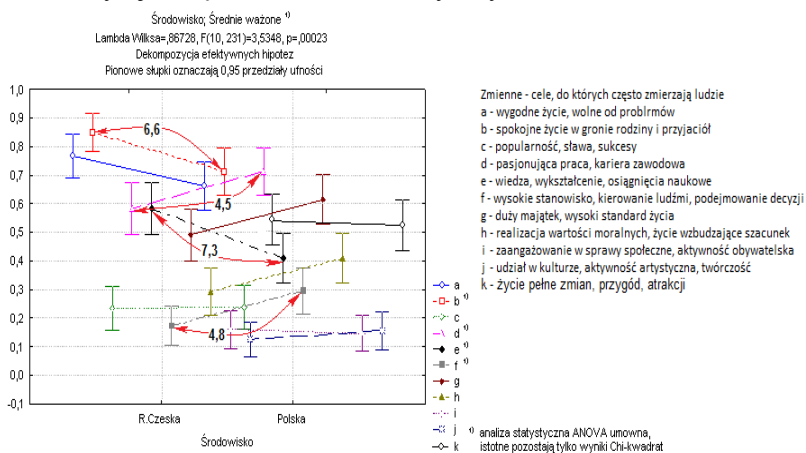
Młodzież gimnazjalna z Polski - w porównaniu z rówieśnikami z Zaolzia - zdecydowanie wyżej ceni (por. wykres 5) wartości związane z:

- z wykonywaniem w przyszłości pasjonującej pracy i realizacją satysfakcjonującej kariery zawodowej ( $\chi^2 = 4,5$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ),
- zajmowaniem wysokich stanowisk, kierowaniem ludźmi i podejmowaniem decyzji ( $\chi^2 = 4,8$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ).

Z kolei uczniowie z klas VIII deklarują jako ważne cele w swoim życiu częściej niż ich rówieśnicy w Polsce:

- spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół ( $\chi^2 = 6,6$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ),
- zdobycie wiedzy, wykształcenia i osiągnięć naukowych ( $\chi^2 = 7,3$ ;  $p < 0,05$ ; dla  $df = 1$ ).

Ogólny obraz wartości preferowanych przez współczesną młodzież z pogranicza polsko-czeskiego w poszczególnych ich podsystemach jest dość jednolity. Nie mniej jednak gimnazjaliści z Polski na tym samym poziomie cenią zarówno wartości rodzinne, jak i wykonywanie w przyszłości pasjonującej pracy związanej zarazem ze zdobyciem wysokiej kariery zawodowej. Większe znaczenie przywiązują także do wartości materialnych, zabezpieczających wysoki standard życia oraz zajmowania wysokich stanowisk kierowniczych. Natomiast uczniowie z klas VIII z Zaolzia deklarują w większym zakresie dążenie do życia rodzinnego, życia wygodnego i wolnego od problemów, jak również wyżej cenią wartość nauki, wiedzy i wykształcenia.



Wykres 5. Porównanie wartości preferowanych przez uczniów z klas II gimnazjum z Polski i z klas VIII z Re-publiki Czeskiej

Zródło: badania własne

Podjmując próbę interpretacji uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że świat wartości młodzieży jest już w dużym stopniu osadzony w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, odmiennej od kultury ich rodziców i starszych pokoleń. Badani uczniowie w wieku szesnastu lat znajdują się w okresie dorastania, w którym młody człowiek uzyskuje dwie istotne zdolności do dalszego rozwoju: zdolność do dawania nowego życia oraz zdolność do samodzielnego kształtowania własnego życia. Rozwój każdej z tych zdolności przypada na różny wiek i rozdziela okres adolescencji na dwie fazy, które w przybliżeniu oddziela właśnie 16 rok życia. Fazę pierwszą określa się jako wczesną adolescencję (inaczej wiek dorastania), a drugą - jako późną adolescencję, również nazywaną jako wiek młodzieńczy. Okres adolescencji jest to intensywny czas tworzenia samego siebie i czas, w którym na skutek nieznanego przedtem doznań uczuciowych i nowych sposobów intelektualnego ujmowania zjawisk, kształtuje się osobowość - czas „smakowania” życia (Obuchowska<sup>2000</sup>, s. 166-167). Współcześnie - w zewnętrznej sytuacji określanej przez Zygmunta Baumana „płynną nowoczesnością” (2007, Bauman, 2008) - młodzież ma przed sobą również bardzo trudne zadanie, związane z potrzebą określenia swojego miejsca w świecie, cechującego się niestałością oraz szeroko rozumianym pluralizmem.

Orientacje aksjologiczne polskich gimnazjalistów skierowane są przede wszystkim na realizację wartości rodzinnych, materialnych oraz indywidualno-prywatnych (autotelicznych), umożliwiających wygodne życie skupione wyłącznie na własnej osobie. Wartości społeczne i kulturowe, będące istotnymi wyznacznikami i regulatorami zachowań, mają zdecydowanie mniejsze znaczenie dla całej badanej grupy - przejawia się zatem wyraźna tendencja nastawienia młodzieży na realizację wybranych, prywatnych wartości w kierunku znalezienia dla siebie sensu życia i własnej tożsamości. Uczniowie, wchodzący w okres dorosłości, aprobują i przejawiają także w swych codziennych zachowaniach afirmowanie wartości przyjemnościowych. Zapewne jest to skutkiem zachodzących przemian społeczno-kulturowych i związanych z nimi procesami: integracją europejską, globalizacją, łatwością dostępu do różnego rodzaju dóbr, gospodarką wolnorynkową, jak również samej zmiany stylu wychowania dzieci przez rodziców. Liberalizacja wychowania rodzinnego rozwija się we współczesnych warunkach ustrojowych znacznie szerzej i intensywniej, niż w czasach młodości rodziców badanej młodzieży.

Wartości moralne i życie wzbudzające szacunek zajmują zaniżone miejsce w strukturze (zgodnie z obiektywistycznym podejściem do wartości reprezentowanym w fenomenologicznej koncepcji Schelera) wyborów badanych uczniów. Niższą pozycję tej grupy wartości cenionych przez młodzież, w porównaniu do m.in. wyników badań przeprowadzonych przez Lewowickiego w latach 80. ubiegłego wieku, Mirosława J. Szymańskiego w latach 1995-1996, Halinę Świdę-Ziembę w latach 1996-1997 czy Evę

Klcovanską na początku nowego stulecia (Lewowicki 1987, s. 68; Szymański 2000, s. 41; Świda-Ziemia, 2000, s. 161-190; Klcovanská, 2004), można interpretować jako uświadomienie sobie przez młodych ludzi większego znaczenia wiedzy i wykształcenia w warunkach gospodarki wolnorynkowej oraz faktu, iż jakość uzyskanych kwalifikacji warunkuje ich losy życiowe, przyszły wykonywany zawód, pracę, stanowisko, warunki życia, a także realizację własnych dążeń życiowych.

Kierowanie się wartościami moralnymi może tym samym pozostawać często w sprzeczności z dokonywanymi wyborami w zakresie indywidualnych celów życiowych. Potwierdzają to zarazem wyniki innych badań, wskazujące również na obniżenie lub całkowity brak znaczenia w preferencjach aksjologicznych współczesnej młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego wartości religijnych, bezpośrednio powiązanych z kierowaniem się w życiu zachowaniem etycznym wobec siebie i innych. Aniela Róžańska, porównując na końcu pierwszej dekady XXI wieku trzy grupy badanych - młodzież polską, młodzież czeską i młodzież ze szkół z polskim językiem nauczania - stwierdziła, że respondenci prezentują zróżnicowany poziom autodeklaracji religijnych. Młodzież czeska najczęściej przyznawała, że religia nie odgrywa w jej życiu żadnej roli (46%) lub rolę małą (25,3%), a młodzież ze szkół z polskim językiem nauczania oraz młodzież polska znacznie częściej przypisywały religii bardzo dużą (odpowiednio 23,3% i 23,5%), dużą (23,8% i 34,5%) bądź średnią rolę (28,2% i 24,0%) (Róžańska, 2009, s. 129-148; Róžańska, 2015).

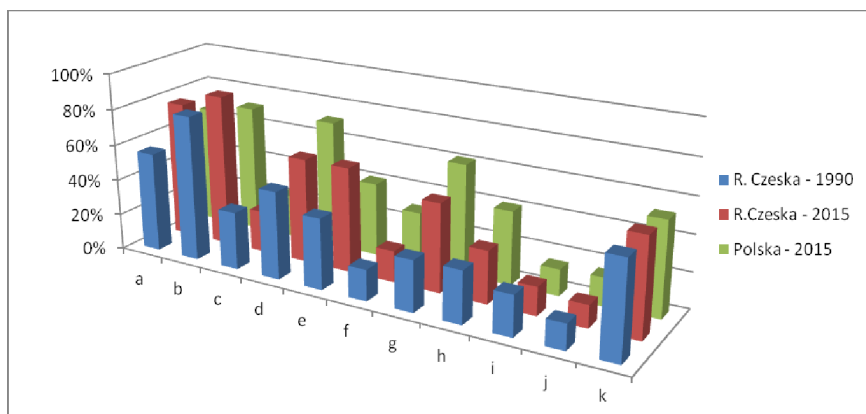
W odniesieniu do zmieniającej się religijności w warunkach społeczeństwa pluralistycznego Janusz Mariański rozważa kilka możliwych hipotez, spośród których za najbardziej prawdopodobną, bo adekwatną dla społeczeństwa polskiego, przyjmuje hipotezę wielokierunkowych przemian religijności (hipotezę transformacji) (Mariański, 2004, s. 17-24). Znajduje ona odzwierciedlenie w poglądach młodego pokolenia, z którego ponad 46% osób uważa, że nie potrzebuje żadnych kodeksów etycznych w życiu, a rozstrzygnięcie o tym, co jest dobre, a co złe, powinno pozostać indywidualną sprawą każdego człowieka<sup>41</sup>. Wybory aksjologiczne młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego, a szczególnie polskich gimnazjalistów wyznaczone są w dużym stopniu procesami utożsamianymi z coraz większą ekspansją kultury „(...) indywidualizmu, konsumeryzmu i instrumentalizmu oraz określonego typu doświadczania siebie przez jednostkę, a mianowicie doświadczania siebie przez »powołanie« do samorealizacji” (Jacyno<sup>2007</sup>, s. 37). Odnosząc uzyskane wyniki badań do sformułowanych przez Ingleharta i przywołanych już w tym opracowaniu hipotez, można stwierdzić, że szczególnie preferencje aksjologiczne deklarowane przez polską młodzież w wieku gimnazjalnym

---

<sup>41</sup> <http://www.humanizm.free.ngo.pl/relnowe.pdf> (27.08.2010).

lokują się w wymiarze autorytetu świecko-racjonalnego oraz wymiarze wartości materialistycznych (przeżycia).

Tak istotne zmiany nie zachodzą przy porównaniu preferencji aksjologicznych uczniów z klas VIII ze szkół z polskim językiem nauczania z wyborami ich rówieśników, dokonanyymi w 1990 roku (por. wykres 6). Współczesna młodzież zaolziańska, podobnie jak jej rówieśnicy 25 lat temu, najwyżej ceni wartości życia rodzinnego i wygodnego, wolnego od problemów Ogrodzka-Mazur<sup>1992b, s. 82-93</sup>). Na tym samym poziomie ważne znaczenie mają również dla uczniów pasjonująca praca i kariera zawodowa oraz życie pełne zmian, przygód i atrakcji. Dostrzegalna różnica dotyczy wartości materialnych i edukacyjnych - współczesna młodzież z Zaolzia przywiązuje do nich zdecydowanie większe znaczenie, potwierdzając z jednej strony swoje orientacje materialistyczne, charakterystyczne dla pokolenia zmiany, a z drugiej - w przeciwieństwie do rówieśników z Polski - osiągnięcie wyższego statusu ekonomicznego i społecznego wiąże przede wszystkim z nauką i wykształceniem. W zakresie układu i podsystemów pozostałych wartości zachodzi duże podobieństwo z badaną grupą uczniów z klas VIII sprzed 25 lat.



Wykres 6. Wartości preferowane przez uczniów z klas VIII z Republiki Czeskiej oraz z klas II gimnazjum z Polski w roku 1990 i 2015

Legenda:

a. wygodne życie, wolne od problemów; b. spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół; c. popularność, sława, sukcesy; d. pasjonująca praca, kariera zawodowa; e. wiedza, wykształcenie, osiągnięcia naukowe; f. wysokie stanowisko, kierowanie ludźmi, podejmowanie decyzji; g. duży majątek, wysoki standard życia; h. realizacja wartości moralnych, życie wzbudzające szacunek; i. zaangażowanie w sprawy społeczne, aktywność obywatelska; j. udział w

kulturze, aktywność artystyczna, twórczość; k. życie pełne zmian, przygód, atrakcji

Źródło: badania własne

Badaną młodzież z czeskiej części pogranicza zarówno w 1990 roku, jak i aktualnie cechuje dostrzegalne podobieństwo w zakresie obrazu preferowanych wartości do struktury wartości cenionych przez jej polskich rówieśników w końcu lat 90. ubiegłego wieku. Podobnie - jak w przypadku uczniów z klas IV - współczesna młodzież z Zaolzia jest mniej podatna na zachodzące zmiany społeczno-kulturowe, co zapewne warunkuje zarówno bardziej tradycyjne wychowanie w rodzinie i środowisku polskiej mniejszości narodowej, jak i oddziaływanie szkoły z polskim językiem nauczania.

Ważne znaczenie ma również ogólna kondycja ekonomiczna, gospodarcza i społeczno-kulturowa państwa czeskiego, w którym żyje badana młodzież z Zaolzia. W Republice Czeskiej po zmianach ustrojowych wzrosło znaczenie edukacji w osiąganiu indywidualnego sukcesu życiowego (Sak, Saková, 2004, s. 155). W okresie posttransformacyjnym nie zlikwidowano - jak przykładowo w Polsce - przemysłu hutniczego i surowcowego i tym samym bezrobocie w tym kraju nigdy nie przekroczyło 10% ogółu społeczeństwa (Heffner, 1996, s. 108-130). Charakterystycznym rysem społeczeństwa czeskiego jest również jego sekularyzacja - 63% młodzieży w tym kraju deklaruje się jako osoby niewierzące. Wyniki badań prowadzonych przez Petra Saka i Karolinę Sakovą potwierdzają także, że w społeczeństwie „istnieją względnie trwałe i akceptowane przez ludzi scenariusze życiowe - uzyskanie wykształcenia, kwalifikacji, wykorzystanie tych elementów w pracy, partner, małżeństwo, założenie rodziny” (Sak, Saková, 2004, s. 159; Kabacińska 2010, s. 223-292). Zjawiska te warunkują preferencje aksjologiczne młodzieży zaolziańskiej, która swoje cele i dalsze plany życiowe wiąże z krajem zamieszkania. Aktualnie mniejsza liczba uczniów (16%), niż w latach 1990-1994 (23,8%), deklaruje chęć studiowania w przyszłości w Polsce, jak również mniej osób (26%;  $\chi^2 = 6,3$  dla  $p < 0,01$ ) rozważa taką możliwość (w latach 1990-1994 - 35,2%). Z kolei więcej młodych Zaolziaków (26%) nie jest w ogóle zainteresowanych studiami w Polsce i/lub za granicą (w latach 1992-1994 - 17,2%) i deklarują wybór wyłącznie czeskich uczelni, z którymi wiążą swoje przyszłe plany edukacyjne (Ogrodzka-Mazur, 1994, s. 108-109).

Obraz wartości uczniów z klas VIII bardziej cechuje - w kontekście Ingleharta teorii zmian wartości - świecko-racjonalny autorytet i postmaterializm skierowany na osiągnięcie określonej jakości życia. Może to właśnie młode pokolenie z Zaolzia, jako swoisty „barometr” społeczny, zmierza w kierunku „cichej rewolucji” wartości, będącej pozytywną zmianą, zgodną z transformacją społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo usług?

## Konkluzje

W obrazie wartości preferowanych zarówno przez uczniów z Zaolzia, jak i ich rówieśników z Polski można wyodrębnić dominujący zespół wartości życia rodzinnego, wygodnego oraz atrakcyjnego. Wartości rodzinne nadal zajmują wysoką pozycję w wyborach dokonywanych przez badanych, szczególnie z czeskiej części pogranicza, i tym samym wskazują na zachowywaną swoistą ciągłość pokoleniową - rodzina jest najwyżej cenioną wartością, podstawowym środowiskiem wychowawczym oraz miejscem przekazu wartości. Większość dzieci i młodzieży nie jest z kolei zainteresowana zarówno uczestnictwem w kulturze, jak i angażowaniem się w sprawy społeczne oraz podejmowaniem aktywności obywatelskiej w swoich krajach. Bardzo niskie poczucie możliwości oddziaływania na sprawy społeczne przejawiają nie tylko uczniowie z pogranicza polsko-czeskiego, ale jest to zjawisko, które charakteryzuje całe młode pokolenie zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej.

Preferowane aktualnie wartości przez uczniów z Zaolzia i ich struktura nieznacznie różnią się od wyborów dokonanych 25 lat temu przez ich rówieśników uczęszczających do szkół z polskim językiem nauczania. Współczesna młodzież większe znaczenie przypisują jedynie pracy i karierze zawodowej, natomiast jeszcze mniej ceni zajmowanie wysokich stanowisk i kierowanie ludźmi oraz angażowanie się w sprawy społeczne i aktywność obywatelską. Tak zbliżona struktura wartości i funkcjonujące w jej obrębie podsystemy - mimo upływu ćwierć wieku - mogą po pierwsze potwierdzać małą podatność na zmiany społeczności polskiej mieszkającej na Zaolziu, determinowaną bardziej tradycyjnym, rodzinnym wychowaniem, przywiązaniem do przeszłości i zachowywaną swoistą ciągłością pokoleniową. Po drugie - bardzo ważnym wyznacznikiem kształtowania poczucia tożsamości kulturowej i tym samym świadomości aksjologicznej uczniów jest podejmowana wobec nich działalność wychowawcza przez szkołę z polskim językiem nauczania, co potwierdzają również wyniki wielu innych badań prowadzonych w obszarze tego pogranicza.

Realizacja i urzeczywistnianie celów życiowych przez badanych jest różnicowane środowiskiem ich życia i preferowanymi wartościami. Można zauważyć tendencję, zgodnie z którą uczniowie ze szkół z polskim językiem nauczania skupiają przede wszystkim swoją uwagę na zespole celów życia rodzinnego, wygodnego i atrakcyjnego, które potrafią osiągnąć, które będzie im najłatwiej realizować i które już przynajmniej częściowo urzeczywistniają. Ich rówieśnicy z polskiej części pogranicza najczęściej nie utożsamiają celów, które będą starali się realizować w życiu, z tymi - które potrafią osiągnąć. Ponadto - w kontekście uwarunkowań ekonomicznych, społecznych i kulturowych swojego kraju - przejawiają zawyżoną ocenę swoich szans i możliwości w zakresie realizacji wszystkich dążeń życiowych.



Ogólny obraz preferencji aksjologicznych badanych cechuje obniżenie się poziomu całościowego systemu wartości, nasilająca się współcześnie tendencja do ześrodkowania uwagi na życiu dla siebie, wzrost znaczenia wartości indywidualno-prywatnych, w przeciwieństwie do wartości o charakterze społecznym oraz dążenie do samorealizacji, rozumianej jako postępowanie zgodne z własnymi możliwościami i potrzebami, i zarazem odrzucające wszelkie ideologie, z religijną włącznie.

### Literatura:

- Bauman Z. (2007): *Płynna nowoczesność*. Wyd. Literackie, Kraków
- Bauman Z. (2008): *Zindywidualizowane społeczeństwo*. GWP, Gdańsk
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001): *Metody badawcze w naukach społecznych*. Zysk i S-ka, Poznań
- Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E. (2009a): *Obraz szkoły na Pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych - studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E. (2009b): *Szkoła na Pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych - studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Hajduk E. (1993) (red.): *Metoda panelu: różne aplikacje*. WSP, Zielona Góra
- Heffner K. (1996): *Zmiany ludnościowe i procesy rozwoju w strefie pogranicza Polski z Czechami*. W: K. Heffner, W. Drobek (red.): *Strefa pogranicza Polska - Czechy. Procesy rozwoju i transformacji*. Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, Opole
- Inglehart R. F. et al. (2004): *World values surveys an European values surveys, 1999-2001. User guide and codebook*. University of Michigan, Michigan
- Inglehart R. F. (2007): *Pojawienie się postmaterialnych wartości*. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.): *Socjologia. Lektury*. „Znak”, Kraków
- Jacyno M. (2007): *Kultura indywidualizmu*. PWN, Warszawa
- Kabacińska K. (2010): *Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży czeskiej*. W: D. Hildebrant-Wypych, K. Kabacińska (red.): *Młodzież i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

- Klcovanská E. (2004): *Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom procese*. [online]. [http://www.uski.sk/firm\\_2009/ran/2004/ran-2004-1-02.pdf](http://www.uski.sk/firm_2009/ran/2004/ran-2004-1-02.pdf) (11.07.2016).
- Kleszcz M., Łączyk M. (2012): *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*. UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Katowice-Kraków
- Kwieciński Z. (1995): *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. UMK, Toruń
- Kwieciński Z. (2013): *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*. „Nauka”, nr 1
- Lewicka M. (2005): „*Polacy są wielkim i dumnym narodem*”, czyli nasz portret (wielce) zróżnicowany. W: M. Drogoz (red.): *Jak Polacy przegrywają, Jak Polacy wygrywają*. GWP, Gdańsk
- Lewowicki T. (1987): *Aspiracje dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa
- Lewowicki T., Suchodolska J. (2000) (red.): *Rodzina - Wychowanie - Wielokulturowość*. UŚ - Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Minczanowska A., Piechaczek-Ogierman G. (2016): *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży - studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek (w druku), Cieszyn-Toruń
- Mariański J. (2004): *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków
- Obuchowska I. (2000): *Adolescencja*. W: Harwas-Napierała B, Trempała J. (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*. PWN, Warszawa
- Ogrodzka-Mazur E. (1992a): *Systemy wartości, aspiracje i plany życiowe uczniów klas czwartych z Czeskiego Cieszyna i Orłowej*. W: T. Lewowicki (red.): *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn
- Ogrodzka-Mazur E. (1992b): *Hierarchia wartości (celów życiowych) i siła dążeń (aspiracji) uczniów klas czwartych i ósmych - analiza porównawcza*. W: T. Lewowicki (red.): *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. UŚ - Filia w Cieszynie, Cieszyn
- Ogrodzka-Mazur E. (1994): *Wyznaczniki planów życiowych - drogi edukacyjne - dalsze zamierzenia*. W: T. Lewowicki (red.): *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. UŚ, Katowice
- Ogrodzka-Mazur E. (2011): *Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa - dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń

- Ogrodzka-Mazur E. (2014): *Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli - między etnicznością a integracją*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Toruń
- Piechaczek-Ogierman G. (2011): *Szkoła na Pograniczu a wyzwania i zadania edukacyjne w środowisku wielokulturowym*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa - dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Pilch T., Bauman T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Podejście ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Różańska A. (2009): *Przemiany świadomości religijnej młodzieży*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych - studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Różańska A. (2015): *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) - studium porównawcze*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Toruń
- Sak P., Saková K. (2004): *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praga, Svoboda Servis.
- Świda-Ziemia H. (2000): *Obraz świata i bycie w świecie: z badań młodzieży licealnej*. UW, Warszawa
- Szymański M. (2000): *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. IBE, Warszawa
- Zdziech P. (2010): *Ronalda Ingleharta teoria rozwoju ludzkiego*. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.

### **Preferencje aksjologiczne dzieci i młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego Od wartości materialnych do postmaterialnych**

W opracowaniu scharakteryzowano przemiany w zakresie wartości cenionych przez dzieci i młodzież z pogranicza polsko-czeskiego - odwołując się do sformułowanych przez Ronalda F. Ingleharta hipotez niedoboru i socjalizacji. Zakładają one po pierwsze - iż priorytetowe wartości jednostki odzwierciedlają jej środowisko społeczno-ekonomiczne, a przedmiotom, których jest w nim stosunkowo niewiele, nadaje się subiektywnie wyższą

wartość i po drugie - podstawowa struktura wartości jednostki odzwierciedla warunki, w jakich została ona wychowana.

Przeprowadzenie badań w latach 1990-1991 oraz 2014-2015 - z wykorzystaniem strategii porównań podłużnych, opartej na kryterium czasu - umożliwiło poznanie czynników oddziałujących na preferencje aksjologiczne młodego pokolenia, jak również przedstawienie wewnętrznej dynamiki zmiany i uchwycenie wyznaczających ją mechanizmów.

**Słowa kluczowe:** wartości, preferencje aksjologiczne, pogranicze kulturowe, edukacja wielo- i międzykulturowa

### **Axiological preferences of children and youth from the Polish-Czech borderline From material to post-material values**

What has been described in this study are the transformations of the values appreciated by children and youth in the Polish-Czech borderland. This is done in reference to Ronald F. Inglehart's hypotheses of scarcity and socialization. They assume that: firstly, the individual's priority values reflect his/her socio-economic environment and the relatively scarce objects in this environment are attributed a subjectively bigger value, and secondly - that the individual's basic structure of values reflects the conditions in which s/he has been brought up.

The studies, conducted in 1990-1991 and 2014-2015 with the use of longitudinal comparisons based on the time criterion, allowed for recognizing the determinants of the young generation's axiological preferences, for presenting the inner dynamics of the change as well as for capturing the mechanisms which determine this change.

**Key words:** values, axiological preferences, cultural borderland, multi- and intercultural education



Tomasz Bajkowski  
Karol Konaszewski  
Urszula Namiotko  
*Uniwersytet w Białymstoku*

## **SYSTEM WARTOŚCI MŁODZIEŻY NIEPRZYSTOSOWANEJ SPOŁECZNIE - PERCEPCJA NIELETNICH DZIEWCZĄT I CHŁOPCÓW**

### **Wprowadzenie**

Człowiek by móc wyznaczyć kierunki własnego działania powinien być względnie świadomy hierarchii wartości, która decyduje o dokonywanych przez niego wyborach i przyjmowanych postawach. W procesie kształtowania się tożsamości młodego pokolenia, system wartości pomocny jest zarówno w wyborach identyfikacyjnych jak i nadawaniu im znaczenia czyli walencji. Dylematem, nie tylko dzisiejszych czasów, jest transparentność pomiędzy wyborami indywidualnymi a standardem społecznym. Dzięki temu z jednej strony dochodzi do transgresji kulturowo-społecznej, z drugiej zaś do procesów destrukcji podstaw ładu społecznego. Stąd istotne wydają się podjęcie badań dotyczących systemu wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie, która ze względu na demoralizację i popełnione czyny karalne została umieszczona w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych (MOW).

Milton Rokeach definiował wartości jako trwałe przekonania, osobiście lub społecznie preferowane w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji (Rokeach, 1973). Wartość stanowi ogólne kryterium wyznaczające preferencje, dzięki którym jednostka może się ustosunkować do rzeczywistości. Jest to cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy stanowiących o jej walorach (np. moralnych, artystycznych) cennych dla społeczeństwa, mogącego zaspokoić ich potrzeby (Puzynia, 1992).

Wartości nie są pojedynczymi składowymi psychiki lecz łączą się w system wartości i postaw. Hierarchia wartości to utrwalona organizacja przekonań dotyczących preferowanych sposobów postępowania oraz ostatecznych celów egzystencjalnych. Osoba „posiadająca wartości” jest w stanie przejawiać je w formalnych sądach oraz zachowaniach (Cichoń, 1996). Wartość rozumiana w tych kategoriach jest odbierana często jako kryterium oceny osób, rzeczy, zjawisk, norm, zasad i tym samym jest ważną podstawą rozróżnienia dobra i zła (Łobocki, 1993, s. 369). Rokeach (1973), wyróżnia dwa rodzaje wartości: określające sposoby zachowania (instrumentalne) oraz takie,

które definiują końcowe stany egzystencji (ostateczne). Wśród wartości instrumentalnych można wyróżnić: moralne (dotyczące stosunków interpersonalnych) oraz kompetencyjne (mające charakter bardziej osobisty niż społeczny, związane z samoakceptacją). Do wartości ostatecznych zaliczył: intrapersonalne (koncentrujące się na jednostce) i interpersonalne (skupione na społeczeństwie). Wartości ostateczne (celowe) wyznaczają dążenia jednostki. Są nimi: wygodne, pasjonujące życie, poczucie dokonania, piękno świata, pokój na świecie, równość, wolność, harmonia wewnętrzna, dojrzała miłość, bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe, radość, zbawienie, szacunek dla samego siebie, uznanie społeczne, prawdziwa przyjaźń, mądrość. Wartości instrumentalne natomiast zdefiniował jako zachowania i cechy służące do osiągnięcia wartości ostatecznych. Należą do nich: ambitny, z szerokimi horyzontami myślowymi, zdolny, wesoły, czysty, odważny, przebaczący, pomocny, uczciwy, obdarowany wyobraźnią, niezależny, intelektualista, logiczny, kochający, posłuszny, grzeczny, odpowiedzialny, opanowany (Czerniawska, 2010). Wartości w koncepcji Rokeacha to przekonania o charakterze preskryptywnym, na podstawie których człowiek jest w stanie określić swoje preferencje odnośnie pożądanym/niepożądanym środków, sposobów lub celów postępowania. Preferencje te są uzależnione od kultury, społeczeństwa i instytucji, a ponadto są efektem rozwoju jednostki uwarunkowanym różnicami indywidualnymi (Rokeach, 1973).

### **Założenia badawcze**

Głównym celem badań było poznanie systemu wartości jaki charakteryzuje młodzież nieprzystosowaną społecznie, wobec której zastosowano środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej (MOW). W odniesieniu do wyżej opisanego celu sformułowano podstawowy problem badawczy: Jaki jest system wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie?

Jednym z uwarunkowań które podlegały analizie, była płęć biologiczna badanych. Stąd też w niniejszej analizie zostaje poddany weryfikacji jeden z problemów szczegółowych: Czy występują różnice istotnie statystycznie pomiędzy systemem wartości nieletnich chłopców a nieletnich dziewcząt? Założono, że jednym z istotnych uwarunkowań indywidualnych wyborów wartości jest płęć jako podstawowy, dychotomiczny punkt odniesienia autoidentyfikacji.

### **Osoby badane**

Według informacji Ośrodka Rozwoju Edukacji w 2014 r. w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych przebywało 5057 wychowanków (3129 chłopców w normie intelektualnej, 409 chłopców niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, 1427 dziewcząt w normie intelektualnej i 92

dziewczyny niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim). Wyznaczono także niezbędną wielkość próby  $n_b=390$  dla populacji wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych (przy dobrze próby uwzględnione wyłącznie wychowanków w normie intelektualnej) w Polsce przy współczynniku ufności 0.90 i błędzie maksymalnym na poziomie 4% (Brzeziński, 2004). Dobór grupy badanej miał charakter celowo-losowy. Kryterium doboru celowego był rodzaj placówek, w której badani zostali umieszczeni przez sąd rodzinny. Dobór placówek, w których przeprowadzono badania był losowy (losowanie bezzwrotne), zaś próbę wyznaczał charakter populacji (skończona) i jej specyfika (młodzież wobec której Wydziały Rodzinne i Nieletnich Sądów Rejonowych zastosowały środek wychowawczy w postaci umieszczenia w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych). Badania właściwe przeprowadzono w 2014 roku. Ogółem przebadano 481 wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

### **Narzędzie badawcze**

Do określenia systemu wartości badanych osób posłużył Kwestionariusz Skali Wartości Rokeacha w adaptacji Aleksandry Jaworowskiej (Jaworowska i in., 2011), który składa się z 36 wartości podanych w porządku alfabetycznym. W celu uporządkowania poszczególnych wartości Rokeach wyselekcjonował 18 wartości ostatecznych, które określają końcowe cele egzystencji (podzielonych na wartości indywidualne, koncentrujące się na jednostce i kolektywistyczne, koncentrujące się na społeczeństwie, relacjach międzyludzkich) oraz 18 wartości instrumentalnych, które określają sposoby zachowania (podzielonych na wartości kompetencyjne, mające charakter bardziej osobisty niż społeczny, związane z samoakceptacją i moralne, dotyczące stosunków interpersonalnych), umieszczając je na dwóch odrębnych listach. Zadaniem badanych było porangowanie wartości obu list, w zależności od wagi jaką stanowią dla każdego z nich. Zadaniem było przypisanie określonej rangi przedstawionym wartościom w skali od 1 do 18. Wartości deklaratywnie najwyżej cenione były oznaczane cyfrą 1, natomiast wartości cenione najniżej były oznaczane cyfrą 18. Rezultatem badania jest pokazanie obrazu systemu wartości badanej grupy. Opis statystyczny przedstawiono korzystając z obliczeń średnich rang oraz nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya (U M-W).

### **Wyniki badań:**

#### **System wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie**

Analizę wyników badania skalą Rokeacha rozpoczęto od ustalenia miejsca poszczególnych wartości w układzie hierarchicznym. Pełny opis statystyczny, uwzględniający średnie z odchyleniami standardowymi, zamieszczono w tabeli 1.

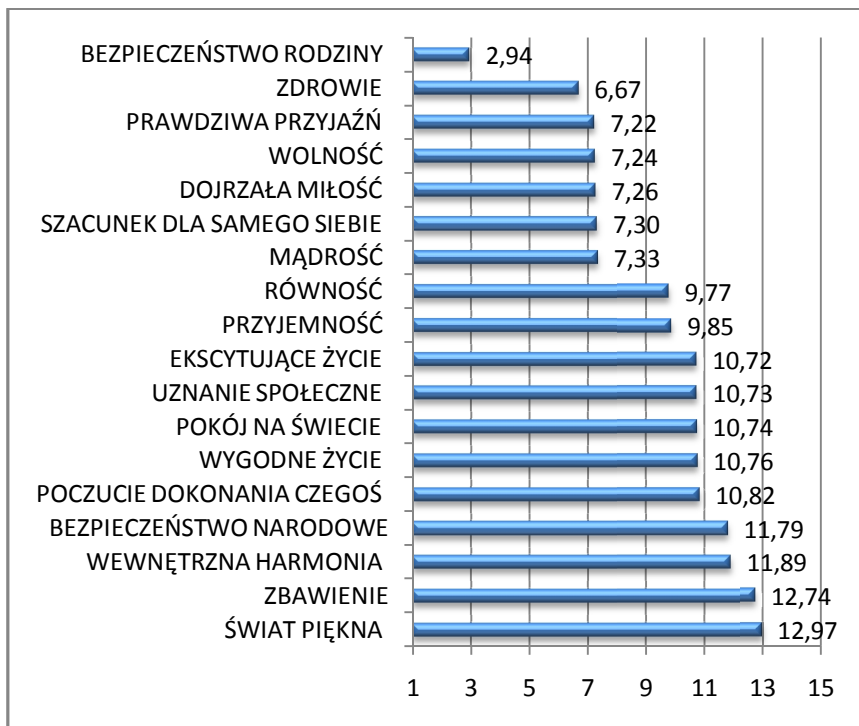


Tabela 1. Wartości ostateczne preferowane przez nieletnich umieszczonych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych - średnie rang (M) i odchylenia standardowe (SD)

Wartości ostateczne	Średnia M	Odchylenie standardowe SD	Ranga
BEZPIECZEŃSTWO NARODOWE (zabezpieczenie przed atakiem)	11,7917	5,47437	15
BEZPIECZEŃSTWO RODZINY (troska o bliskie osoby)	2,9362	3,88132	1
DOJRZAŁA MIŁOŚĆ (bliskość seksualna i duchowa )	7,2607	4,97102	5
EKSCYTUJĄCE ŻYCIE (życie pełne podnieć, aktywne życie)	10,7170	4,69262	10
MĄDROŚĆ (dojrzały stosunek do życia )	7,3349	4,23308	7
POCZUCIE DOKONANIA CZEGOŚ (wniesienie trwałego wkładu)	10,8245	4,13338	14
POKÓJ NA ŚWIECIE (świat bez wojen i konfliktów)	10,7433	4,86587	12
PRAWDZIWA PRZYJAŹŃ (bliskie związki z ludźmi)	7,2172	4,35814	3
PRZYJEMNOŚĆ (miłe, spokojne życie)	9,8523	4,39107	9
RÓWNOŚĆ (braterstwo i równe szanse dla wszystkich)	9,7666	4,48007	8
SZACUNEK DLA SAMEGO SIEBIE (poczucie własnej wartości)	7,2968	4,33471	6
ŚWIAT PIĘKNA ( piękno przyrody i sztuka)	12,9679	3,77019	18
UZNIANIE SPOŁECZNE (szacunek i podziw)	10,7324	4,27088	11
WEWNĘTRZNA HARMONIA (brak konfliktów wewnętrznych)	11,8941	4,18299	16
WOLNOŚĆ (niezależność, swoboda wyboru)	7,2396	4,56181	4
WYGODNE ŻYCIE (dostatnie życie)	10,7647	4,49335	13
ZBAWIENIE (bycie zbawionym, życie wieczne)	12,7366	4,50524	17
ZDROWIE (dobre samopoczucie fizyczne i psychiczne)	6,6699	4,78214	2

Źródło: badania własne

Poniżej przedstawiono natomiast w graficznej formie hierarchię wartości ostatecznych, deklaratywnie preferowanych, przez wychowanków placówek resocjalizacyjnych w kolejności, od wartości najbardziej cenionych do najmniej.



Wykres 1. Wartości ostateczne (indywidualne i społeczne) preferowane przez nieletnich - średnie wartości rang

Źródło: badania własne

Na pierwszym miejscu wśród preferowanych przez nieletnich wartości znalazła się kategoria „bezpieczeństwo rodziny”. Taka pozycja tej kategorii znajdują swoje odzwierciedlenie w innych badaniach dotyczących hierarchii wartości młodego pokolenia. Potwierdzają to, między innymi rezultaty badań prowadzonych w Polsce przed transformacją społeczno-polityczną przeprowadzone przez Tadeusza Lewowickiego (Lewowicki, 1987), które przedstawiały, że młodzież w swojej hierarchii najwyżej wskazywała na udane życie rodzinne (93% wyborów). Aktualne badania prowadzone przez Mirosławę Czerniawską (Czerniawska, 2010) również wskazują, że młodzież wśród wartości ostatecznych ceni sobie najbardziej „bezpieczeństwo rodziny”. Pomimo obserwowanych tendencji przesunięcia środka ciężkości ważności przestrzeni funkcjonowania, w kierunku grupy rówieśniczej i mediów, rodzina nadal stanowi ważny punkt odniesienia kształtowania się tożsamości młodego pokolenia. Na powyższy wynik badania wpływać może również fakt izolacji wychowanków, która skutkować może wzmoczoną tęsknotą i potrzebą afiliacji

przestrzeni rodzinnej. Wyniki badań poddają również w wątpliwość tezę związaną z kryzysem rodziny. Alternatywne sposoby funkcjonowania jednostek, postawy bardziej indywidualistyczne oraz tendencje samorealizacji nie stoją w sprzeczności z familijnym podejściem obecnego młodego pokolenia.

Drugie miejsce wśród cenionych wartości zajęło „zdrowie”. Nieletni w tej kategorii widzą warunek realizacji założonych planów życiowych, takich jak: praca, wykształcenie, dobra materialne oraz prawidłowe relacje z innymi. Deficyt w zakresie zdrowia przekierowują uwagę na imperatyw jego poprawy, odsuwając inne konteksty samorealizacji. Na trzecim miejscu nieletni umieścili „prawdziwą przyjaźń”. Z jednej strony może to wynikać z faktu przynależności do grupy identyfikacyjnej, w której otrzymują wsparcie i pomoc w trudnych chwilach. Z drugiej, może to stanowić pewnego rodzaju egzemplifikację tęsknoty za bliskością w relacjach rówieśniczych.

Ważne w życiu nieletnich wydają się również „wolność” (ranga 4) i „szacunek dla samego siebie” (ranga 6). Poziom akceptacji tych wartości może wynikać z faktu przebywania w placówce resocjalizacyjnej, gdzie poczucie własnej wartości, jak również wolność są szczególnie ważne w kontekście pewnych elementów instytucji totalnej, do której możemy porównać młodzieżowy ośrodek wychowawczy. Natomiast na piątym miejscu znalazła się „dojrzała miłość”. Wskazują ona na potrzebę przynależności i bycia akceptowanym. Można założyć, że nieletni są gotowi obdarowywać uczuciem inne osoby, ale potrzebują też wzajemności w tym obszarze. Warto zwrócić także uwagę, że w systemie wartości badanej młodzieży dominują wartości allocentryczne (relacyjne) takie jak: miłość, rodzina, przyjaźń, które są ważne w życiu ich rówieśników nie łamiących norm społecznych<sup>42</sup>.

Warto zauważyć, że wysoką rangę zajmuje taka wartość jak „mądrość”. Może to oznaczać, że pomimo trudności szkolnych, nieletni wiedzą, że wykształcenie pozwoli na uzyskanie preferowanych kompetencji zawodowych, czy dóbr materialnych. Deklaratywnie niższe w hierarchii, w stosunku do wyżej wymienionych w życiu nieletnich wartości, to „przyjemność” „„ekscytujące życie”, jak również „wygodne życie”. Można przypuszczać że tendencja poszukiwania bodźców ekscytacji była jednym z predyktorów zachowań ryzykownych, których skutki ponoszą aktualnie. Z drugiej strony na ambiwalentny odbiór tych wartości przez młodych ludzi wpływa potrzeba beztroskiego spędzania czasu. W związku z powyższym naturalnym jest, że wybiera czynności wprowadzające go w dobry nastrój. Można to także interpretować w kategoriach życia kształtowanego przez popkulturę i podejście

---

<sup>42</sup> W tym miejscu jako przykładem można posłużyć się wynikami badań przeprowadzonych wśród młodzieży licealnej: J. Nikitorowicz: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej: tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok 2000; T. Hejnicka-Bezwińska: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz 1991.

konsumpcyjne. Życia rozumianego jako „supermarket” (Melosik i in., 1998), w którym mamy dowolność kreacji, z których możemy swobodnie wybierać (różnorodność współczesnego świata, różna moda, styl, muzyka, formy aktywności, hobby etc).

Analiza wyników badań ukazuje, że młodzież przypisuje niższe znaczenie wartościom takim jak „uznanie społeczne” oraz „równość”, które ze względu na proces stygmatyzacji społecznej i autostygmatyzacji są w przekonaniu badanych trudne do osiągnięcia (Czykwin i in., 2006). Wartości, do których nieletni mają stosunek raczej neutralny z tendencją obniżenia rangi to: „poczucie dokonania czegoś” i „wewnętrzna harmonia”. Ambiwalentny stosunek wobec tych wartości może wynikać z młodego wieku badanych, który w swojej naturze przekierowuje uwagę na funkcjonowanie dniem dzisiejszym a nie perspektywą odległej przeszłości. Ponadto partycypacja w współczesnej dynamicznej rzeczywistości nie ułatwia uporządkowania systemu wartości a wręcz odwrotnie, dostarcza poczucia zagubienia i odchodzenia od wartości akceptowanych, stąd pojawiać się może także poczucie rozbieżności i wątpliwości (Wysocka, 2010).

„Pokój na świecie” i „bezpieczeństwo narodowe” to wartości, którym młodzież nie przypisuje szczególnej wagi. Początkowe wartości (dotyczące relacji) zdradzały u młodzieży potrzebę więzi z innymi, ale była to więź z konkretnymi osobami (rodzina, koledzy) itd., które gwarantują stabilność społecznych relacji w najbliższym otoczeniu. Można stwierdzić, że wartości narodowe i globalne, które przynależą do szerszego kręgu, wymykały się percepcji młodzieży. Brak obecnych, realnych zagrożeń dla bezpieczeństwa kraju sprawia, że młodzież nie dostrzega w tych wartościach kontekstu swojej aktualnej sytuacji. Najniższą rangę nieletni przypisali takim wartościom jak „świat piękna” i „zbawienie”. Umieszczenie „świata piękna” na tej pozycji może wynikać z braku nadawania znaczenia tej wartości w przekazie międzygeneracyjnym. Natomiast wybór na odległym miejscu wartości „zbawienie”, która dosyć wyraźnie związana jest z wiarą może świadczyć o dystansie młodzieży wobec aksjologii religijnej.

Wyżej przedstawiona hierarchia wskazuje, że nadal na szczycie znajdują się wartości wspólnotowe o charakterze afiliacyjnym. Generalnie nieletni akceptowali wartości powszechnie cenione w każdej grupie społecznej takie jak zdrowie, miłość, rodzina i przyjaźń. Ten obraz potwierdzają badania przeprowadzone w latach 2002-2005 przez Franciszka Kozaczuka (2008) na grupie wychowanków schronisk dla nieletnich, zakładów poprawczych i mających orzeczonego kuratora, którzy również najbardziej cenili wyżej wymienione wartości. Trzeba zauważyć, że również w porównaniu z młodzieżą przebadaną przez Krystynę Szafraniec obraz młodzieży nieprzystosowanej w kontekście preferowanych wartości znacząco nie różni się od ich rówieśników nie łamiących norm prawnych. Cenią oni wykształcenie, interesującą pracę oraz

barwne i ciekawe życie. Ważne są dla nich przyjaźń, poczucie bycia potrzebnym, prestiż i szacunek wśród ludzi. Dzisiejsza młodzież jest prospołeczna i wspólnotowa. Można stwierdzić, że filarami ich wewnętrznego świata są - z jednej strony - wartości osobiste i afiliacyjne (szczęście, miłość, przyjaźń, życie rodzinne), z drugiej zaś praca, traktowana jako warunek udanego (tj. dostatniego, przyjemnego, ciekawego) życia oraz źródło osobistych satysfakcji<sup>43</sup>.

Drugą grupą wartości podlegających rangowaniu w skali M. Rokeacha są wartości instrumentalne. Pełny opis statystyczny, dotyczący tej grupy wartości zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Wartości instrumentalne preferowane przez nieletnich umieszczonych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych - średnie rang (M) i odchylenia standardowe (SD)

	Średnia	Odchylenie standardowe	Ranga
AMBITNY (pracowity, i z aspiracjami)	6,5135	5,20034	3
CZYSTY (zadbany, schludny)	6,0678	4,79130	2
INTELEKTUALISTA (inteligentny i rozumny)	8,8005	5,00144	7
KOCHAJĄCY (czuły, serdeczny)	5,0962	4,31309	1
KULTURALNY (uprzejmy i dobrze wychowany)	7,8244	4,81424	4
LOGICZNY (konsekwentny, rozsądny)	10,1000	4,39412	11
LOJALNY (wierny przyjaciołom lub grupie)	8,0268	4,77481	5
NIEZALEŻNY (samowystarczalny, samodzielny)	9,7868	4,93607	10
O SZEROKICH HORYZONTACH (z otwartym umysłem)	11,9826	4,35001	18
OB DARZONY WYOBRAŹNIĄ (śmiały, twórczy)	11,4108	4,54956	15
ODPOWIEDZIALNY (niezawodny, rzetelny)	9,7797	4,71348	9
ODWAŻNY (broniący własnych przekonań)	9,3479	4,79462	8
OPANOWANY (powściągliwy, zdyscyplinowany wewnątrznie)	11,3966	4,34192	14
POSŁUSZNY (obowiązkowy, pełen szacunku)	11,7931	4,64987	16
SPRAWNY (kompetentny, skuteczny)	11,9012	4,61274	17
UCZCIWY (szczerzy, prawdomówny)	8,2983	5,18756	6
UCZYNNY (działający na rzecz innych)	10,9134	4,79505	13
WYROZUMIAŁY (skłonny przebaczać innym)	10,2432	5,21341	12

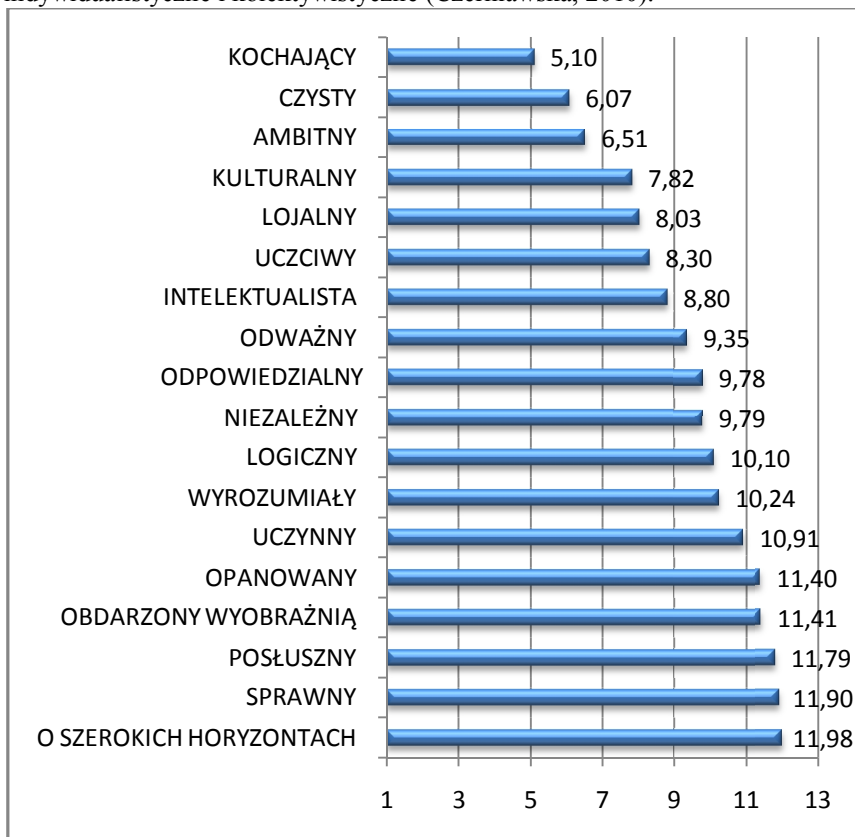
Źródło: badania własne

Poniżej przedstawiono natomiast w graficznej formie hierarchię wartości instrumentalnych, w kolejności od wartości najmniej do najbardziej cenionej

<sup>43</sup> *Raport Młodzi*

2011, [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf) (dostęp: 21.09.2013).

(wykres 2) oraz odwołano się do podziału wartości instrumentalnych na indywidualistyczne i kolektywistyczne (Czerniawska, 2010).



Wykres 2. Wartości instrumentalne preferowane przez nieletnich - średnie wartości rang

Źródło: badania własne

W skali wartości instrumentalnych wysoko cenionymi okazało się sześć wartości kolektywistycznych: „kochający”, „czysty”, „lojalny”, „kulturalny”, „uczciwy”, „odpowiedzialny” oraz jedna indywidualistyczna wartość „ambitny”. Interpretując wyniki badań można odwołać się do koncepcji Alberta Cohena (Siemiaszko, 2003, s.145) według, której ambicja stanowi wartość wysoko uznawaną przez klasę średnią, dyktującą cele do których powinno się dążyć w społeczeństwie. Młodzież umieszcza deklaratywnie ambicję jako wartość wysoką co związane jest z wymogiem społecznym oraz rodzinnym ale można mieć wątpliwość czy mają świadomość ile wysiłku wymaga dojście do

stawianych celów. Umieszczenie tej wartości na jednym z pierwszych miejsc ukazywać może jednocześnie, że nieletni mają aspiracje do „stania się kimś” i dążą do wartości uznawanych przez klasę średnią. Na szczycie hierarchii wartości instrumentalnych znajdują się wartości wspólnotowe o charakterze afiliacyjnym. Jak określił to Leon Dyczewski potrzeba posiadania bliskich osób, bezpieczeństwa, przyjaźni i stabilizacji jest przekładana nad potrzebę samorealizacji i ekspresji osobowości (Dyczewski, 1993). Można założyć, że badani cenią wartości związane z relacjami z innymi ludźmi i z zachowaniami prospołecznymi.

Niższe pozycje zajmują wartości indywidualistyczne, które uznawane są jako „prorozwojowe”. Są wśród nich takie wartości indywidualistyczne jak: „inteligentny”, „odważny”, „niezależny” i „logiczny”. Według Hanny Świda-Ziemby o „kapitalistycznej aksjologii” można mówić wtedy, gdy priorytetowymi stają się wartości, które uaktywniają rywalizację oraz potrzebę odniesienia sukcesu. Najbardziej pożądanymi cechami danej jednostki stają się jej umiejętności i zdolności, które ją wyróżniają pośród innych (Świda-Ziemba, 1998). Kolejne miejsca w systemie stwierdzono w przypadku wartości indywidualnych takich jak: „sprawny”, „o szerokich horyzontach”, „obdarzony wyobraźnią” oraz wartości kolektywistycznych: „wyrozumiały”, „uczynny”, „posłuszny”, „opanowany”.

Zaprezentowane powyżej dane dotyczące wartości instrumentalnych pozwalają wnioskować, iż większość istotnych dla nieletnich, wartości ma charakter życzeniowy, nieadekwatny do zachowania się tej grupy młodzieży. W tym miejscu zasadne wydaje się pytanie o to: dlaczego nieletni nie postępują zgodnie z deklaratywnie preferowanymi wartościami? Marek Kosewski twierdzi, że czynnikiem sprawczym może być podatność na sytuacje pokusy, definiowanej jako konflikt wartości i korzyści. Autor uważa, że powodem tego mogą być: słabo zinternalizowane normy lub wartości, silna bodźcowa sytuacja (osoba nie może powstrzymać się mimo wewnętrznych zakazów) oraz to, iż człowiek znajduje usprawiedliwienia (subiektywnie wiarygodne) dla swojego zachowania (Kosewski, 1985).

Wysoko cenione wartości kolektywistyczne można wytłumaczyć odwołując się również do koncepcji W. Millera. Jego zdaniem taka wartość jak „przynależność” oznacza zarówno akcentowanie odrębności danej grupy od otoczenia, jak i podkreślanie jej wewnętrznej integracji, można osiągnąć ją i utrzymać dzięki zachowaniom zgodnym z wymaganiami ogólnie obowiązującymi w kulturze warstw niższych: demonstrowaniu sprytu, twardości, niezależności itp. Według W. Millera z jednej strony stosowanie się do wymagań normatywnych grupy rówieśniczej może pociągać za sobą naruszanie norm innych grup społecznych (zwłaszcza warstw średnich). Z drugiej konformizm w stosunku do bezpośredniej grupy odniesienia jest

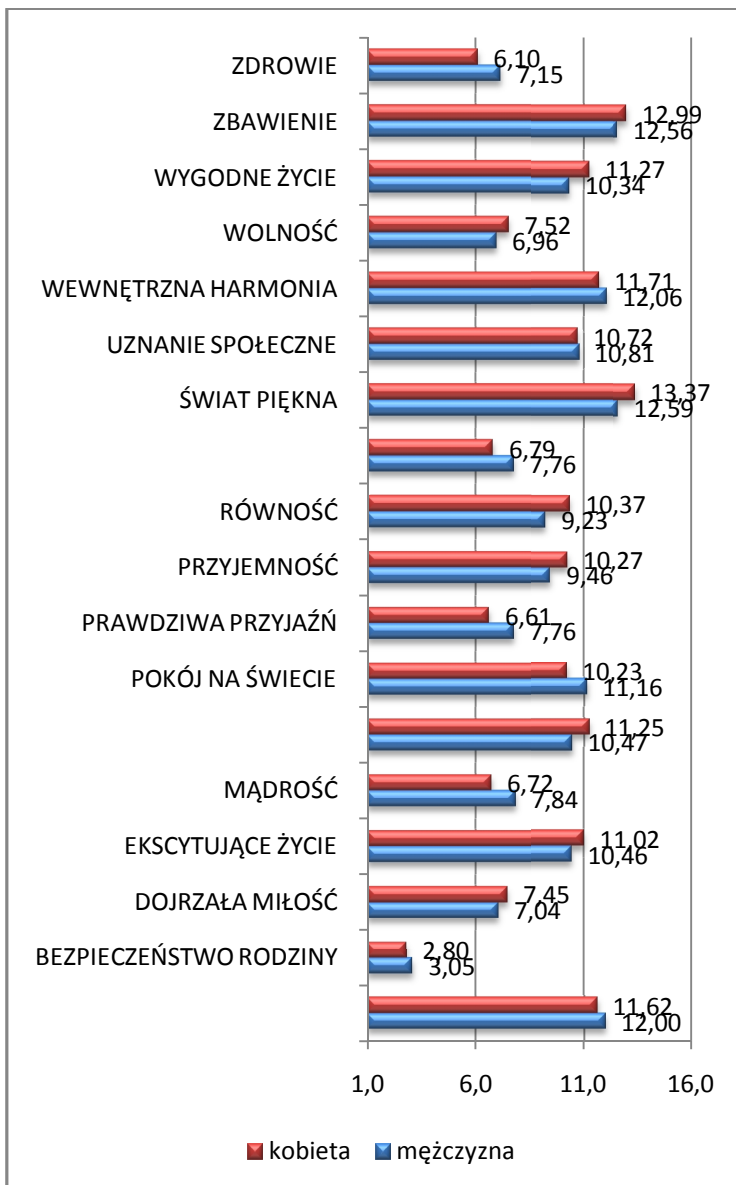
silniejszym czynnikiem motywującym ze względu na to, że dysponuje ona surową sankcją w postaci wykluczenia.

Trzeba także zwrócić uwagę, że pomiędzy deklaracjami na temat wartości a realizacją istnieje duża rozbieżność. Przeciętny człowiek szuka kontaktu z wartościami, których rezultaty są namacalne: konkretne dzieła, dobra materialne, osiągnięcia i dlatego zdarza się, że wbrew deklaracjom realizuje antywartości. Ponadto dosyć często można zaobserwować, iż wartości realizowane i deklarowane różnią się w życiu codziennym młodzieży.

### **Płeć a preferencje wartości badanej młodzieży.**

Jednym z celów badań było ustalenie różnic w zakresie preferowanych wartości ostatecznych i instrumentalnych pomiędzy nieletnimi dziewczętami a nieletnimi chłopakami. Przyjmując podział wartości za M. Rokeachem sprawdzono jakie wartości ostateczne i instrumentalne są preferowane przez każdą z grup oraz czy istnieją między nimi różnice istotne statystycznie. Aby tego dokonać zebrane dane poddano analizie stosując test U Manna-Whitneya. W dalszej analizie statystycznej skoncentrowano się na opisie zróżnicowania preferencji wartości nieletnich dziewcząt i chłopców. Wyniki porównania zaprezentowano na wykresie 3 oraz w tabeli 3 (w której przedstawiono wyłącznie wyniki istotne statystycznie).





Wykres 3. Zróżnicowanie wskaźników preferencji wartości ostatecznych a płeć badanych

Źródło: badania własne

Tabela 3. Zróznicowanie wskaźników preferencji wartości ostatecznych a płeć badanych

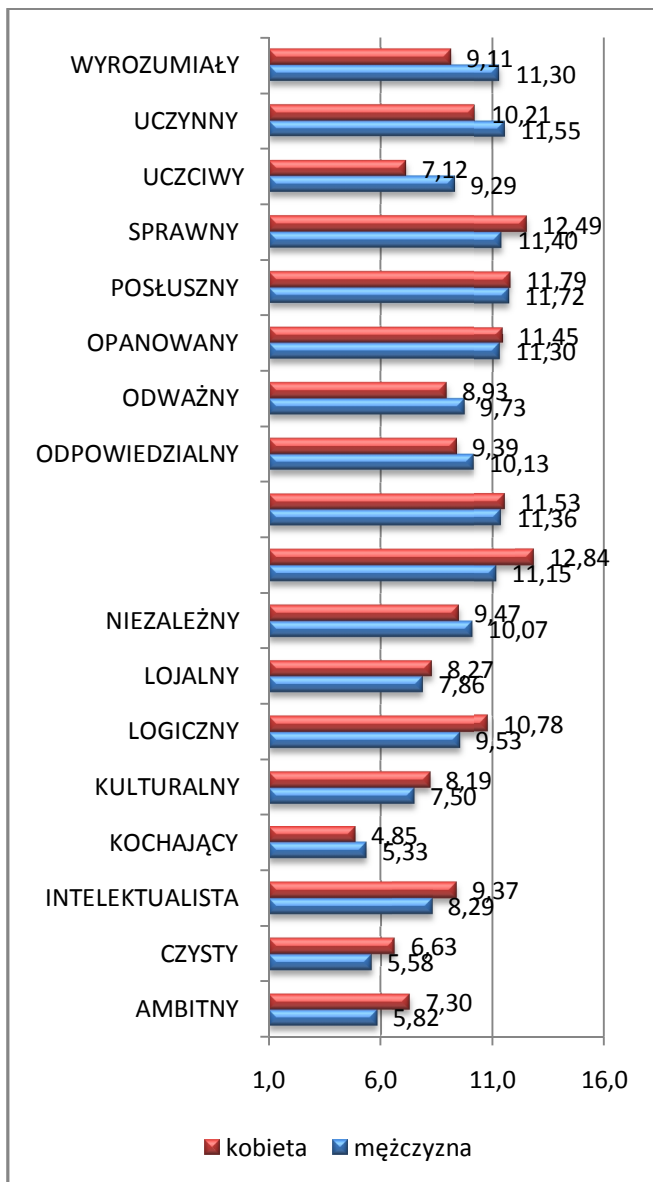
	Płeć	N	Srednia ranga	U Manna-Whitneya	Istotność
MĄDROŚĆ	mężczyzna	211	219,49	18253,500	<b>0,018</b>
	kobieta	200	191,77		
POKÓJ NA ŚWIECIE	mężczyzna	213	216,61	18400,500	<b>0,038</b>
	kobieta	196	192,38		
PRAWDZIWA PRZYJAŹŃ	mężczyzna	215	222,50	18383,500	<b>0,010</b>
	kobieta	200	192,42		
RÓWNOŚĆ	mężczyzna	210	188,81	17495,000	<b>0,017</b>
	kobieta	193	216,35		
SZACUNEK DLA SAMEGO SIEBIE	mężczyzna	211	218,56	17817,000	<b>0,012</b>
	kobieta	197	189,44		
ŚWIAT PIĘKNA	mężczyzna	211	187,21	17134,500	<b>0,012</b>

Źródło: badania własne

Nieletnie dziewczęta wyżej oceniły, w porównaniu z nieletnimi chłopcami następujące wartości: „mądrość”, „pokój na świecie”, „prawdziwą przyjaźń”, „szacunek dla samego siebie”. Można zauważyć, że oprócz ostatniej, wskazane wartości mają charakter kolektywistyczny. Natomiast chłopcy wyżej ocenili wartości takie jak: „świat piękna” i „równość”. Porównanie wskaźników ujawniło, że sześć spośród osiemnastu wartości ostatecznych rangowanych było przez respondentów na niejednakowych poziomach ważności.

Analizując uzyskane wyniki badań można zauważyć, że nieletnie dziewczęta raczej preferują wartości ostateczne związane z kolektywizmem (społeczne). Wartości te sprzyjają realizacji celów grupowych, związane są z dążeniem do przystosowania społecznego i wypełniania zobowiązań wobec grupy. W kontekście grupy nieletnich dziewcząt odzwierciedlają potrzebę bezpieczeństwa, akceptacji, przyjaźni czy integracji związków między ludźmi oraz utrzymania więzi z najbliższymi (Czerniawska, 2010). Wyniki badań młodzieży wskazują, że okres adolescencji jest czasem zaznaczania się różnic między dziewczętami i chłopcami pod względem podstaw ich tożsamości. Uzyskane wyniki częściowo potwierdzają twierdzenia o przewadze wyborów wartości w obszarach kolektywistycznych u nieletnich dziewcząt w stosunku do wyborów prezentowanych przez nieletnich chłopców.

Analogiczną analizę przeprowadzono w systemie wartości instrumentalnych. Skonfrontowano płeć nieletnich z preferowanymi wartościami instrumentalnymi. Wyniki porównania przedstawiono na wykresie 4 oraz w tabeli 4 (w której zaprezentowano wyłącznie wyniki istotne statystycznie).



Wykres 4. Zróżnicowanie wskaźników preferencji wartości instrumentalnych a płeć badanych

Źródło: badania własne

Tabela 4. Zróżnicowanie wskaźników preferencji wartości instrumentalnych a płeć badanych

	Płeć	N	Srednia ranga	U Manna-Whitneya	Istotność
AMBITNY	mężczyzna	206	182,48	16270,500	<b>0,001</b>
	kobieta	197	222,41		
CZYSTY	mężczyzna	209	192,78	18345,500	<b>0,032</b>
	kobieta	200	217,77		
INTELEKTUALISTA	mężczyzna	208	188,57	17487,000	<b>0,021</b>
	kobieta	194	215,36		
KOCHAJĄCY	mężczyzna	214	218,41	18637,000	<b>0,033</b>
	kobieta	198	193,63		
LOGICZNY	mężczyzna	208	182,32	16186,500	<b>0,003</b>
	kobieta	188	216,40		
O SZEROKICH HORYZONTACH	mężczyzna	207	176,00	14904,500	<b>0,000</b>
	kobieta	192	225,87		
SPRAWNY	mężczyzna	211	188,12	17327,000	<b>0,019</b>
	kobieta	190	215,31		
UCZCIWY	mężczyzna	209	226,55	15559,500	<b>0,000</b>
	kobieta	196	177,89		
UCZYNNY	mężczyzna	207	217,64	16633,500	<b>0,003</b>
	kobieta	194	183,24		
WYROZUMIAŁY	mężczyzna	207	226,06	15305,500	<b>0,000</b>
	kobieta	196	176,59		

Źródło: badania własne

W skali wartości instrumentalnych ujawniło się zróżnicowanie preferencji wartości związanych z kompetencjami intelektualnymi i działaniem. Chłopcy zdecydowanie wyżej ocenili wartości takie jak: „intelektualista”, „logiczny”, „o szerokich horyzontach” i „sprawny”. Ponadto wśród nieletnich chłopców zaznaczyło się zdecydowanie wyższe preferowanie wartości związanej z prestiżem i sukcesem osobistym: „ambicja” oraz wartości kolektywistycznej „czysty”. Z kolei dziewczęta zdecydowanie wyżej oceniły wartości związane z relacjami z innymi ludźmi czy harmonią interpersonalną. Są to: „kochający”, „uczciwy”, „uczynny”, „wrozumiały”. Porównanie wskaźników ujawniło, że dziesięć spośród osiemnastu wartości instrumentalnych rangowanych było przez respondentów na niejednakowych poziomach ważności. Nieletni chłopcy zdecydowanie preferowali wartości indywidualistyczne. Między grupami dziewcząt i chłopców zaobserwowano wyraźniejsze zróżnicowanie preferencji wartości instrumentalnych i ostatecznych. Wyniki badań potwierdzają ogólną tendencję obserwowaną w innych badaniach dotyczącą zróżnicowania preferowanych wartości przez kobiety i mężczyzn (Czerńska, 2010). Kobiety mają większe tendencje

doceniania wartości kolektywistycznych przy silniejszych tendencjach indywidualistycznych preferowanych przez mężczyzn.

Warto zwrócić uwagę, że wartości „ambicja”, „czystość” czy „sprawny” mogą być także charakterystyczne dla norm i wzorców tzw. drugiego życia w placówce. Stanisław Jedlewski określił nim pewne formy postępowania wychowanków zakładów poprawczych ustanawiające inny, niż przewidywał to regulamin tych instytucji, porządek w społeczności wychowanków (Jedlewski, 1959, s. 63). Aktualnie zjawisko „drugiego życia” jest wynikiem rozwoju i podlega procesom historycznym oraz pewnym przekształceniom. Jednak wymienione wartości, które są związane z tym zjawiskiem są cenione przez badanych nieletnich chłopców. Wobec tego oddziaływania wychowawcze powinny być skoncentrowane wokół metod, które konstruktywnie wpływają na wychowanków i aktywują ich potencjał. By mogli zmienić oni swoje życie, jak również preferowanie wartości związanych z „drugim życiem”.

W kontekście nieletnich chłopców warto również zauważyć, że preferowane przez nich wartości są związane w większym stopniu z orientacją indywidualistyczną. Jak zauważył Geert Hofstede we współczesnych kulturach indywidualistycznych (w tym europejskiej) za główny cel edukacji stawia się przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie złożonym z innych jednostek. Oznacza to umiejętność radzenia sobie z nowymi, nieznanymi i nieprzewidywalnymi sytuacjami (Czerniawska, 2010). Indywidualizm rozumiany jest jako skłonność do umiejscowienia potrzeb jednostki nad potrzebami grupy. W kulturach indywidualistycznych ponadto relacje między ludźmi są luźne, ograniczone czasowo i zdeterminowane wyborem, jakiego dokonuje indywidualny podmiot. Nie dąży on do trwałej identyfikacji z grupą i nie formułuje też względem niej nadmiernych wymagań. Ujawnia się silniejszy dystans emocjonalny (emocjonalne rozłączenie z grupą) i poczucie odmienności. Ludzie należą do większej liczby grup, ale częściej opuszczają je, gdy te formułują niewygodne względem nich oczekiwania. Czują się usatysfakcjonowani, kiedy spotykają nowych ludzi i formułują nowe grupy. Szybko zyskują przyjaciół, przy czym przyjaźń nie jest identyfikowana z długą i intymną relacją. W łączeniu się z innymi ludźmi kładą raczej nacisk na racjonalną analizę korzyści i strat (tamże).

## **Podsumowanie**

Uzyskane wyniki badań w grupie młodzieży niedostosowanej społecznie przedstawiają obraz hierarchii wartości w której najwyższe cenionymi są wartości relacyjne (wśród wartości ostatecznych: bezpieczeństwo rodziny, prawdziwa przyjaźń, i dojrzała miłość, wśród wartości instrumentalnych: Kochający, czysty). Z drugiej strony cenione są przez nich również wartości indywidualistyczne (takie jak zdrowie, wolność, mądrość i szacunek do samego

siebie wśród wartości ostatecznych i ambitny wśród wartości instrumentalnych). Najmniej cenionymi wartościami ostatecznymi są te związane ze światem abstrakcyjnym, czyli świat piękna i zbawienie. W zakresie wartości instrumentalnych najmniej cenione są te, do których realizacji jest potrzebny wysoki potencjał intelektualny, takie jak: sprawny czy o szerokich horyzontach. Przypuszczamy, że trudność w identyfikacji z tymi wartościami wynikać może z zaległości edukacyjnych badanej młodzieży. Badania dotyczące porównania hierarchii wartości dziewcząt i chłopców nieprzystosowanych społecznie wykazały istotne różnice w tym zakresie. Nieletnie dziewczęta skłaniają się w swoich wskazaniach w kierunku wartości wspólnotowych, nieletni chłopcy zaś w kierunku wartości indywidualistycznych.

Określenie preferowanych kategorii wartości stanowi podstawę do sformułowania zaleceń praktycznych wszystkim osobom zaangażowanym w pracę wychowawczo-resocjalizacyjną. Poprzez identyfikację jednostki z określonym systemem wartości i wzorem osobowym można wyzwolić spontaniczną aktywność młodego człowieka wyrażającą się w zachowaniach codziennych czy w wystąpieniu poczucia wspólnoty. Należy jednak wzmocnić proces nadawania znaczenia wartościom w miejsce kształtowania powierzchownej identyfikacji niepopartej konkretną egzemplifikacją w zachowaniu badanej młodzieży. Zmiana zachowań w kierunku pożądaných na poziomie działań resocjalizacyjnych i wychowawczych powinna mieć swoje odzwierciedlenie w modyfikacji hierarchii wartości. Opisane w powyższym artykule badania pokazują pewną wspólnotę pokoleniową w hierarchii wartości, które można odczytywać jako wyższość czynnika wspólnoty pokoleniowej nad poziomem demoralizacji. Zauważamy konieczność poszerzenia pola badań w celu poszukiwania innych ważnych predyktorów kształtujących trajektorię życia młodego pokolenia.

## Literatura

- Brzeziński J. (red.). (2004): *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Cichoń W. (1996): *Wartości, człowiek, wychowanie*. Wyd. UJ, Kraków
- Czerniawska M. (2010): *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Kolektywizm versus indywidualizm. Studium interdyscyplinarne*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok
- Dyczewski L. (1993): *System wartości w świadomości młodzieży*. „Ethos”, nr 23
- Hejnicka-Bezwińska T.(1991): *Orientacje życiowe młodzieży*. WSP, Bydgoszcz
- Hofstede G. (2000): *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Tłum. M. Durska. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa
- Jaworowska A., Matczak A., Bitner J. (2011): *Skala wartości Rokeacha*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa

- Jedlewski S. (1959): *Spaczony ideał życiowy wychowanków zakładów zamkniętych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2/12
- Kosewski M. (1985): *Ludzie w sytuacji pokusy i upokorzenia*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Kozaczuk F. (2006): *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykołejenia społecznego*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Lewowicki T.(1987): *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Łobocki M.(1993): *O wartościach w wychowaniu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998): *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Nikitorowicz J. (2000): *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok
- Puzynina J. (1992): *Język wartości*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Rokeach M. (1973): *The nature of human values*. New York-London
- Siemaszko A. (2003): *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Świda-Ziemia H. (1998): *Wartości egzystencjonalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej UW, Warszawa
- Wysocka E. (2010): *Doświadczenie życia w młodości - problemy, kryzysy i strategię ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Wyd. UŚ, Katowice
- Raport *Młodzi 2011*, dostępny na: [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf) (otwarty 10 lipca 2015)

### **System wartości młodzieży nieprzystosowanej społecznie - percepcja nieletnich dziewcząt i chłopców**

Artykuł jest analizą wyników badań przeprowadzonych w grupie młodzieży nieprzystosowanej społecznie, wobec których sąd rodzinny zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym. Głównym celem badań było poznanie systemu wartości jaki charakteryzuje młodzież nieprzystosowaną społecznie. Założono, że jednym z istotnych uwarunkowań indywidualnych wyborów wartości jest płeć jako podstawowy, dychotomiczny punkt odniesienia autoidentyfikacji. Uzyskane wyniki badań w perspektywie mają służyć projektowaniu rozwiązań metodycznych w celu wsparcia działań resocjalizacyjno – wychowawczych realizowanych w środowisku otwartym jak i w placówkach resocjalizacyjnych.

**Słowa kluczowe:** system wartości, młodzież, nieprzystosowanie społeczne, tożsamość, płeć, resocjalizacja

**The value system of the youth with social maladjustment  
- perception of underage girls and boys**

The article is an analysis of the results of the studies conducted in the group of socially maladjusted youth in the case of whom the family court applied the educational means of placing in the Youth Educational Centre. The main goal of the studies was to become familiar with the value system which characterizes the youth who is socially maladjusted. It was assumed that one of the significant conditions for individual choices of values is sex as the basic, dichotomous point of departure in the case of self-identification. The obtained results of the studies are supposed to serve in the perspective the purposes of designing methodical solutions in order to support social rehabilitation and education activities carried out in both the open environment and social rehabilitation facilities.

**Keywords:** value system, youth, social maladjustment, identity, sex, social rehabilitation





# STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2016

Magdalena Połom

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

## DZIECKO W OBLICZU SAMOBÓJCZEJ ŚMIERCI RODZICA

Rodzice odgrywają bardzo ważną rolę w życiu każdego człowieka. Są pierwszymi i najważniejszymi osobami, dzięki którym dziecko odkrywa i eksploruje otaczający je świat, kształtuje własną tożsamość i poznaje samego siebie. Stanowią oni najważniejszy układ odniesienia wszelkich ocen, poglądów czy postaw, z którymi dziecko się spotyka, ale są również przedmiotem identyfikacji i naśladownictwa (Tyra, 2000, s. 323). Ich obecność zapewnia poczucie bezpieczeństwa i tworzy przekonanie, że obok jest ktoś, na kogo zawsze można liczyć. Porządek ten zostaje całkowicie zaburzony, gdy jedno z rodziców umiera. Odejście rodzica wzbudza w dziecku smutek, lęk, żal. W osobach z najbliższego otoczenia zaś pojawia się współczucie i naturalna potrzeba udzielenia wsparcia pozostałym członkom rodziny, w tym dziecku, które doświadczyło śmierci matki czy ojca.

Sytuacja jest o wiele bardziej złożona, gdy przyczyną śmierci rodzica jest samobójstwo. Zgodnie z definicją opracowaną przez Światową Organizację Zdrowia „samobójstwo jest aktem o skutku śmiertelnym, który zmarły ze świadomością i oczekiwaniem takiego skutku sam zaplanował i wykonał w celu spowodowania zmian przez siebie pożądaných (upragnionych)” (Hołyst, 2002, s. 58). Śmierć w przypadku samobójstwa jest zatem intencjonalna i poprzedzona świadomą decyzją. To dlatego postrzegana jest jako jedno z najbardziej traumatyzujących przeżyć, porównywalne do doświadczeń z obozów koncentracyjnych (Fine, 2000, s. 36). W obliczu tak tragicznego i bolesnego zdarzenia dziecko najczęściej jest pozostawione same sobie i nie może liczyć na pomoc ze strony otoczenia. Wynika to z faktu, że samobójstwo wciąż należy do tematów tabu, których lepiej nie podejmować (Paetzold, 2015, s. 202).

Dane opracowane przez Światową Organizację Zdrowia pokazują, że samobójstwa to problem dość powszechny. Codziennie na całym świecie próbę samobójczą podejmuje około 22 500 osób, a dla około 1 500 z nich kończy się ona zgonem (Światowa Organizacja Zdrowia, 2003a, s. 6). Oznacza to, że średnio co trzy sekundy dokonywany jest zamach na własne życie, co 40 sekund zaś następuje śmierć w skutek własnego celowego działania. Rocznie w wyniku samobójstwa ginie około miliona osób, a wskaźnik ten niepokojąco wzrasta (Światowa Organizacja Zdrowia, 2003b, s. 8). Również w Polsce w ostatnich

latach odnotowano wzrost liczby zamachów samobójczych. W roku 1991 w wyniku śmierci samobójczej zginęło 4 159 osób, w 2014 roku było ich o dwa tysiące więcej (Statystyki policyjne).

Samobójstwa znacznie częściej podejmowane są przez mężczyzn. W 2014 roku próby samobójczej dokonało 8 150 mężczyzn. Dla 5237 z nich próba ta zakończyła się zgonem. W tym samym roku wśród kobiet odnotowano 2057 zamachów samobójczych, w tym 928 skutecznych (Statystyki policyjne). Samobójstwa zakończone zgonem najczęściej dotyczą osób po 25 roku życia (Statystyki policyjne, 2012). Ze statystyk policyjnych wynika, że ponad połowa podejmujących zamachy samobójcze pozostawała w związkach małżeńskich (3740 przypadków), rzadziej do zamachów samobójczych dochodziło w konkubinatach (422 przypadków), wśród osób rozwiedzionych (766 przypadków), w separacji (50 przypadków) bądź wśród ludzi owdowiałych (470 przypadków) (Statystyki policyjne, 2014) Opublikowane dane policyjne nie uwzględniają informacji o posiadaniu lub nieposiadaniu dzieci. Biorąc jednak pod uwagę ilość zgonów samobójczych, wiek ich ofiar oraz ich stan cywilny, można szacować, że każdego roku co najmniej kilka tysięcy dzieci doświadcza samobójczej śmierci swojego rodzica, najczęściej ojca, i zmagają się z cierpieniem po nagłej stracie. Jak się jednak okazuje - cierpienie dziecka rozpoczyna się najczęściej na długo przed skutecznym zamachem samobójczym rodzica.

### **Sytuacja dziecka przed samobójczą śmiercią rodzica**

Samobójstwo nie jest zjawiskiem odizolowanym, nieszczęśliwym wypadkiem czy też przypadkowym aktem tragicznego zakończenia własnego życia. Zazwyczaj rozgrywa się we wnętrzu człowieka znacznie wcześniej: tygodniami, miesiącami, a niekiedy nawet latami. Jest zatem procesem, rozpoczynającym się od myśli samobójczych, przechodzącym przez tendencje samobójcze i prowadzącym do zamachu samobójczego (Płużek, 1972, s. 944).

Patrząc na samobójstwo jako na proces, w którym wzajemnie przeplatają się samobójcze myśli i czyny, można przyjąć, że osoba na długo przed targnięciem się na własne życie przejawia symptomy wskazujące na psychiczne cierpienie (Ringel, 1987, s. 57). Człowiek owładnięty pragnieniem śmierci wycofuje się z życia społecznego, zaniedbuje swoje obowiązki, ma trudności z realizacją ról zawodowych i rodzinnych. Bez wątplenia jego funkcjonowanie - zmienione na skutek aktualnego stanu psychicznego - ma wpływ na osoby z najbliższego otoczenia, w tym na dzieci. Z wypowiedzi osób, które doświadczyły śmierci samobójczej swojego rodzica wynika, że na wiele lat przed dokonaniem skutecznego zamachu samobójczego relacje z rodzicem - z perspektywy dziecka - były bardzo trudne (Paetzold, 2015, s. 212). W rodzinach tych często dochodziło do odwrócenia ról - dziecko przejmowało opiekę nad

rodzicem, który zmagał się z depresją bądź z innymi zaburzeniami natury psychicznej (Pilecka, 2004, s. 148-149). Było świadkiem nadużywania przez rodzica alkoholu czy innych substancji psychoaktywnych. Biernie uczestniczyło w kłótniach małżeńskich, zakończonych groźbami samobójczej śmierci, a niejednokrotnie zmagano się z wcześniejszymi nieudanymi próbami samobójczymi rodzica (Brown i in. 2007, s. 316). Atmosfera w domu zazwyczaj była napięta, a negatywny klimat potęgowany był przez społeczną izolację i liczne kryzysy finansowe (Weiss, 2006, s. 87).

Biorąc pod uwagę powyższe informacje można wnioskować, że dziecko - jeszcze przed śmiercią rodzica - narażone jest na doświadczanie trudnych sytuacji, które niejednokrotnie przekraczają jego zdolności radzenia sobie. Tym samym zakłada się, że w rodzinach, w których rodzic popełnił samobójstwo, dochodzi do długotrwałej traumatyzacji dziecka, często nieświadomej i niezamierzonej. Traumatyzacja ta osiąga swój szczyt w chwili samobójczej śmierci rodzica i wpływa na dalsze funkcjonowanie potomstwa, w tym również na proces żałoby (Paetzold, 2015, s. 212).

### **Cierpienie po samobójczej śmierci rodzica**

Śmierć rodzica zawsze jest bolesnym doświadczeniem, bez względu na wiek dziecka. Wywołuje szok, niedowierzenie, dezorientację, smutek, płacz (Herbert, 2004, s. 49). Nagle cały świat zostaje zburzony, bo odchodzi ktoś, kogo dziecko kochało. W przypadku dzieci, które doświadczyły samobójczej śmierci rodzica - obok cierpienia wywołanego stratą - pojawiają się dodatkowe emocje i dodatkowe trudności. Zalicza się do nich: poczucie odrzucenia, lęk, poczucie winy, zakłócenia komunikacji w rodzinie, poczucie naznaczenia i wstydu, stygmatyzację oraz izolację społeczną (Ratnarajah, Schofield, 2007, s. 79). Świadomość, że rodzic umarł w wyniku własnej decyzji, sprawia, że dziecko przestaje czuć się ważne i wartościowe. W jego oczach wybór śmierci dokonany przez rodzica oznacza najczęściej, że wołał on śmierć od dalszego życia z dzieckiem, co sprzyja powstaniu przekonania: „Nie kochał mnie. Gdyby mnie kochał, nie zdecydowałby się na śmierć”. Świadomość ta sprawia, że dziecko czuje się niekochane, bezwartościowe i odrzucone (Pilecka, 2004, s. 146).

Nagła śmierć rodzica powoduje, że zachwianiu ulega poczucie przewidywalności otoczenia. W związku z tym dochodzi do utraty poczucia bezpieczeństwa oraz rozwoju lęku. Badania pokazują, że u dzieci, które doświadczyły samobójczej śmierci swojego rodzica, lęk jest znacznie silniejszy niż u dzieci, których rodzic zmarł w wyniku choroby nowotworowej (Ratnarajah, Schofield, 2007, s. 84). Najczęściej lęk ten wynika z obawy utraty drugiego rodzica, która spowodowałaby nie tylko kolejną stratę, ale przyczyniłaby się również do istotnego zagrożenia egzystencji dziecka

(Paetzold, 2015, s. 206). Dziecko zaczyna żyć w ciągłej obawie, że każde jego niewłaściwe zachowanie może doprowadzić do kolejnej tragedii, bierze tym samym odpowiedzialność za życie rodzica, który pozostał. Ale czuje się również obarczone odpowiedzialnością za śmierć rodzica, który odszedł. Potwierdzają to badania Alberta Caina i Irene Fast, zgodnie z którymi, dziecko po samobójczej śmierci rodzica przypisuje sobie winę, a w konsekwencji zmagają się z poczuciem odpowiedzialności za zamach samobójczy matki bądź ojca (Pilecka, 2004, s. 146). Przyczynę śmierci dostrzega w swoim nieposłuszeństwie czy innym nieaprobowanym zachowaniu, co potęguje poczucie winy. Poczucie winy ma jednak swoje źródło nie tylko w rzeczach, które się zrobiło czy w przykrych słowach, które się wypowiedziało. Często pojawia się ono także na skutek tego, czego się nie uczyniło (Krysińska, 2001, s. 221). Dziecko czuje się winne, że nie zrobiło nic, żeby zapobiec tragedii. Obwinia się, że podczas kłótni rodziców nie stanęło po stronie zmarłego, że nie spełniło jego próśb, oczekiwań, że unikało kontaktu. Wyraźnie dostrzega w sobie przyczynę śmierci, lecz niekiedy winą obarcza także drugiego rodzica (Pilecka, 2004, s. 148). Sytuacja ta ma miejsce przede wszystkim, gdy między małżonkami dochodziło do licznych konfliktów i kłótni. Przypisywanie winy drugiemu rodzicowi może prowadzić do kierowania oskarżeń w jego stronę oraz do narastania wrogości względem niego. Prowadzi to do zakłóceń komunikacji rodzinnej, zamykania się w sobie z własnymi przeżyciami oraz do osamotnienia w przeżywaniu żałoby (Ratnarajah, Schofield, 2007, s. 79).

Jednak, jak się okazuje, nie tylko wrogość do rodzica zamyka dziecko na dzielenie się własnym bólem i smutkiem. W rodzinach, w których miało miejsce samobójstwo, niejednokrotnie nie informuje się dziecka o całej sytuacji, by nie obarczać go brzemieniem samobójstwa. Zamiast rozmowy, dziecko spotyka się z milczeniem, co wywołuje u niego poczucie dezorientacji i nieufności, a w konsekwencji prowadzi do wykluczenia. Milczenie to sprawia, że dziecko wraz ze stratą rodzica odczuwa utratę wszystkich bliskich dorosłych. Czuje się odizolowane i niegodne zaufania (Paul, 2006). Ponadto w rodzinach tych dostrzega się niewypowiedziany zakaz rozmawiania o zmarłym. Wspominanie różnych sytuacji z nim związanych, oglądanie jego zdjęć, przeglądanie jego rzeczy jest czynnością nieaprobowaną (Jamison, 2004, s. 280). Samobójca jest wymazywany z życia rodziny, ciszą podejmuje się próby zepchnięcia go na margines i zachowania pozorów, że nic się nie zmieniło. Próby te okazują się jednak nieskuteczne, bo zmarły ojciec lub matka - bez względu na rodzaj śmierci - wciąż zajmują ważne miejsca w sercach tych, którzy zostali.

W wyniku śmierci samobójczej bardzo często dochodzi do dużej destabilizacji rodziny. Rodzic może bardzo dotkliwie przeżywać samobójstwo współmałżonka. Próba poradzenia sobie z tak trudnym wydarzeniem i emocjami sprawia, że może on nie dostrzegać potrzeb dziecka i nie zdawać sobie sprawy z faktu, że dziecko również przechodzi przez trudny proces żałoby. Niekiedy

jest on w tak bardzo złym stanie psychicznym, że sam wymaga pomocy ze strony innych. Dziecko wówczas może doświadczać tzw. „podwójnej” utraty rodzica - po śmierci samobójczej jednego rodzica, odczuwa utratę drugiego rodzica (Paetzold, 2015, s. 205). Rodzic przestaje być obecny w życiu dziecka, nie zapewnia mu wsparcia, nie troszczy się o jego potrzeby. Jego milczenie i wycofanie może powodować u dziecka poczucie izolacji i beznadziejności.

Śmierci samobójczej towarzyszy również poczucie naznaczenia i wstydu. Rodzinie nie daje się prawa do przeżywania żałoby, lecz oskarża się ją o zaistniałą tragedię. Spycha się ją na margines życia społecznego, a jednocześnie osadza w centrum pomówień i plotek. Członkowie rodziny zaczynają być unikani, ignorowani. Nie zawsze jest to spowodowane złą wolą czy negatywnymi przekonaniami osób z otoczenia. Czasem wynika to z lęku i poczucia braku odpowiednich kompetencji. Negatywne oceny, przykre postawy społeczne i unikanie sprawiają, że rodzina zaczyna odczuwać coraz większy wstyd, w związku z czym izoluje się od społeczeństwa (Feigelman i in., 2008, s. 592). Niejednokrotnie zmienia miejsce zamieszkania, by uniknąć stygmatyzacji. Nowa szkoła, obce środowisko, utrata dotychczasowych przyjaciół nie przynosi jednak oczekiwanych rezultatów, a w zamian potęguje ból i cierpienie dziecka (Ratnarajah, Schofield, 2007, s. 90).

Traumatyczna śmierć, poczucie winy, smutek, gniew, osamotnienie, społeczna izolacja mogą przyczynić się do wystąpienia u dziecka objawów klinicznej depresji. Badania potwierdzają, że symptomy te pojawiają się najczęściej w pierwszych miesiącach po samobójczej śmierci rodzica (Paetzold, 2015, s. 207). Ryzyko wystąpienia objawów depresji jest szczególnie silne u młodzieży. Szacuje się, że jest ono aż siedmiokrotnie wyższe niż ma to miejsce w pozostałych grupach wiekowych, które doświadczyły podobnej tragedii (tamże, s. 207). Towarzyszący nastolatkom niepokój i smutek, utrudnia podejmowanie codziennych obowiązków i zamyka je na dotychczasowe aktywności. W tym samym okresie może nasilić się agresja, lęk społeczny, mogą wystąpić problemy z zachowaniem oraz dolegliwości somatyczne (Ratnarajah, Schofield, 2007, s. 84). Ponadto badania pokazują, że po samobójczej śmierci rodzica objawy depresji często współwystępują z objawami zespołu stresu pourazowego (tamże). Zespół stresu pourazowego jest jeszcze silniejszy, gdy dziecko odnalazło bądź było świadkiem odnalezienia zwłok rodzica.

## **Następstwa długofalowe**

Śmierć samobójcza rodzica odciska trwale piętno na dziecku, które jej doświadczyło. W jego pamięci na zawsze zapisane jest wspomnienie traumatycznego wydarzenia. Sytuacje mające miejsce za życia rodzica w połączeniu z traumą samobójczej śmierci sprawiają, że dziecko idzie z bagażem

trudnych doświadczeń, a zatem jest bardziej narażone na wystąpienie zaburzeń psychicznych w przyszłości (Verlangieri, Stoltzfoos, 2010, s. 19). U dzieci tych w dalszych latach obserwuje się częstsze hospitalizacje na oddziałach psychiatrycznych, głównie z powodu depresji, zaburzeń psychotycznych czy ciężkich zaburzeń osobowości (tamże, s. 19). Ponadto u osób, które doświadczyły śmierci samobójczej rodzica wzrasta ryzyko popełnienia samobójstwa własnego. Jest ono około dwa razy wyższe w porównaniu do osób, które zmagają się ze śmiercią rodzica z przyczyn naturalnych. Ryzyko to jest jeszcze większe, gdy śmierć samobójcza rodzica miała miejsce w dzieciństwie bądź w młodości (Paetzold, 2015, s. 210).

W dalszych latach u dzieci, które doświadczyły samobójstwa rodzica, a nie spotkały się z odpowiednim wsparciem ze strony otoczenia, dostrzega się niepewność w relacjach z ludźmi, mniejsze zaufanie wobec innych, deprecjonowanie własnej wartości oraz silne lęki (tamże, s. 211). Lęki te związane są z obawą przed kolejnymi traumatycznymi wydarzeniami, ale i przed „predyspozycją” samobójczą. Samobójstwo jest traktowane jako pewnego rodzaju przeznaczenie czy ciężące nad rodziną fatum (Pilecka, 2004, s. 146). Jest to związane między innymi z tym, że wraz ze śmiercią samobójczą kogoś bliskiego następuje otwarcie się na myślenie o śmierci, a samobójstwo przestaje być postrzegane jako coś tajemniczego, niechcianego, lecz staje się jedną z możliwych opcji rozwiązania problemu.

Na podstawie kolejnych badań, przeprowadzonych po pięciu latach od śmierci rodzica, można wnioskować, że młodzież, która zmagająca się z samobójstwem ojca czy matki, jest narażona również na większe trudności edukacyjne. W grupie tej zaobserwowano zmniejszone aspiracje oraz mniej klarowne plany na przyszłość. Osoby te cechowało także istotnie gorsze przywiązanie do rówieśników w porównaniu z młodzieżą, która straciła rodzica z przyczyn innych niż samobójstwo (Brent i in., 2012, s. 788). Ciężko jednak określić, na ile komplikacje pojawiające się w przyszłości wynikają z doświadczenia samobójczej śmierci rodzica, na ile są konsekwencją innych bolesnych przeżyć, a na ile predyspozycją genetyczną do pewnego rodzaju psychopatologii, odziedziczonej po zmarłym rodzicu. Bez względu na rzeczywiste źródło trudności, osoby, które doświadczyły samobójczej śmierci rodzica, zmagają się z wieloma problemami i mimo upływu lat wciąż znajdują się w grupie ryzyka samobójczego, w związku z czym powinny być otaczane odpowiednim wsparciem.

## **Niesienie pomocy**

„Osoba, która odbiera sobie życie (...) skazuje [swoich bliskich] na konieczność radzenia sobie z wieloma negatywnymi uczuciami i co więcej, na obsesyjne myślenie o tym, czy rzeczywiście są winni śmierci samobójczej

lub czy mogli coś zrobić, aby jej zapobiec. Może to być ciężki balast” (Krysińska, 2001, s. 217). Z tego względu Edwin Schneiderman był zdania, że osoby zmagające się ze śmiercią samobójczą bliskiego powinny być otoczone specjalną opieką i wsparciem. Ogromne znaczenie społecznego wsparcia i pomocy potwierdziły badania Cynthii Pfeffer i współpracowników, zgodnie z którymi, u dzieci, wobec których zastosowano interwencję, objawy lękowe i depresyjne były istotnie niższe, niż w przypadku dzieci, które nie spotkały się z odpowiednim wsparciem (Brown i in., 2007, s. 305-306). Na psychiczny stan dziecka po samobójczej śmierci rodzica duży wpływ ma również wsparcie udzielone drugiemu rodzicowi, ponieważ zmniejsza to dezorientację dziecka. Wsparcie to może być udzielone na przykład przez przyjaciela, który na czas pierwszego szoku, dezorientacji i psychicznego załamania, mógłby zadbać o osierocone dzieci i opuszczonego współmałżonka (Ratnarajah, Schofield, 2007, s. 91). Dostępność i otwartość bliskiej osoby połączona z możliwością swobodnego mówienia o zmarłym oraz zadawania pytań może wzmocnić poczucie bezpieczeństwa i wspomaga rozumienie przez dziecko całej sytuacji. Obniża jednocześnie poczucie winy i odpowiedzialności za śmierć, a to z kolei zmniejsza ryzyko wystąpienia późniejszych objawów klinicznych u dziecka. Brak możliwości rozmowy pogłębia natomiast dezorientację dziecka (Herbert, 2004, s. 59). Dziecko w okresie żałoby ma prawo wiedzieć, co się stało, dlaczego tak się stało i co będzie dalej. Nie chodzi o to, by opisywać dziecku szczegóły śmierci - tak, jak w przypadku śmierci na skutek wypadku samochodowego, nie wylicza się wszystkich urazów, których zmarły doznał - lecz by podać informację, która pomoże mu nadać sens zaistniałej sytuacji (Paul, 2006). W rodzinach, w których samobójstwo nie zostało omówione, najczęściej dochodzi do poważnego zakłócenia rozwoju emocjonalnego i społecznego (Ratnarajah, Schofield 2007, s. 86). Ponadto milczenie przyczynia się do utraty wiary w więzi, obniżenia własnej wartości i spotęgowania poczucia winy i lęku. W dalszej perspektywie wpływa to na kreowanie negatywnej wizji świata i przyszłości (Paetzold, 2015, s. 209).

Ważnym elementem, który pozwala dziecku poradzić sobie ze stratą jest zachowywanie rodzinnych rytuałów i podtrzymanie obowiązującego dotychczas planu dnia. Kontynuacja zwykłej codzienności, jak wstawanie o określonej porze, posiłki, typowe zwyczaje przed snem, staje się przeciwwagą do skrajnej niepewności i zagrożenia, które wywołała niespodziewana śmierć (Paul, 2006). Zachowanie tych schematów przywraca dziecku poczucie bezpieczeństwa, co z kolei pozytywnie wpływa na proces żałoby i powracanie do psychicznej równowagi.

Dzieci, które doświadczyły samobójczej śmierci rodzica, wskazują, że bardzo obciążająca jest dla nich bezradność otoczenia, brak informacji oraz uciekanie innych od problemu (Paetzold, 2015, s. 205). Z takimi reakcjami dziecko spotyka się na co dzień, co jeszcze bardziej wzmacnia jego poczucie



osamotnienia, wstydu i izolacji. Samobójstwo jest rzeczywiście trudnym tematem i może budzić w otoczeniu poczucie bezradności i niepewność. Do momentu, gdy będzie traktowane jak tabu, będzie prowadziło do unikania osoby zmagającej się z żałobą po samobójczej śmierci kogoś bliskiego. Myślenie o samobójstwie jako o czymś, co może przytrafić się w każdej rodzinie i jest na ogół konsekwencją choroby, pomaga uniknąć stygmatyzacji i przełamuje bariery (Paul, 2006). Patrzenie na samobójstwo jako na skutek poważnych zaburzeń psychicznych, budzi współczucie i zrozumienie. Sprawia tym samym, że niesienie pomocy jest łatwiejsze.

W procesie żałoby bardzo ważną rolę odgrywa szkoła. Jest to jedyne miejsce, do którego dziecko ma obowiązek przyjść po doświadczeniu samobójczej śmierci rodzica. Szkoła może zatem być cennym źródłem wsparcia, jeśli dziecko spotka się w niej z zaangażowaną postawą. Należy pamiętać, że w okresie żałoby dziecko ma prawo do opowiedzenia swojej historii i wyrażenia uczuć. Należy zatem zatroszczyć się o odpowiednie miejsce do rozmowy, wykazać zainteresowanie, otwartość i dostępność, by dziecko miało świadomość, że jest ktoś, do kogo zawsze może się zwrócić. Otwartość na potrzeby dziecka, akceptacja jego uczuć i aktualnych trudności oraz cierpliwość względem doświadczanych przez niego stanów daje dziecku poczucie zrozumienia, które skutkuje wzrostem zaufania i świadomością posiadania wsparcia. Stanowi tym samym czynnik chroniący dziecko przed wystąpieniem u niego objawów psychopatologicznych i skłonności autodestrukcyjnych. Na ogół dzieci mają trudności z nazwaniem swoich emocji, dlatego konieczna może być pomoc w ekspresji przeżywanych stanów. Sztuka, sport czy taniec mogą okazać się cennym narzędziem, za pomocą których dziecko może wyrazić uczucia i odreagować przeżywane napięcie. W procesie żałoby istotne jest również utrzymywanie relacji z rówieśnikami, także poza szkołą. Przynależność do organizacji młodzieżowych, religijnych może być w tym czasie cennym źródłem dodatkowego wsparcia i czynnikiem wpływającym na skuteczne poradzenia sobie z traumatycznym wydarzeniem (Ratnarajah, Schofield, 2007, s. 87).

Warto również podkreślić, że pomoc, poza obecnością i otwartością na rozmowę, opiera się także na dyskretnej obserwacji. Zmiany w zachowaniu dziecka, takie jak na przykład obojętność na dawne zainteresowania, wycofanie się z kontaktów towarzyskich, brak troski o wygląd zewnętrzny czy zaburzenia snu, mogą świadczyć o rozwoju depresji, a tym samym wskazują na konieczność skierowania dziecka do specjalisty (Paul, 2006). Wczesne rozpoznanie i leczenie zaburzeń psychicznych może zapobiegać podejmowaniu prób samobójczych wśród tych, którzy przeżyli samobójstwo rodzica (Verlangieri, Stoltzfoos, 2010, s. 19).

## Literatura

- Brent D. A., Melhem N. M., Masten A. S., Porta G, Payne M. W. (2012): *Longitudinal effects of parental bereavement on adolescent developmental competence*. „Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology”, nr 41
- Brown A. C., Sandler I. N., Tein J. Y., Liu X, Haine R. A. (2007): *Implications of parental suicide and violent death for promotion of resilience of parentally-bereaved children*. „Death studies”, nr 31
- Feigelman W, Gorman B. S., Jordan J. R. (2009): *Stigmatization and suicide bereavement*. „Death Studies”, nr 33
- Fine C. (2000): *No time to say goodbye: surviving the suicide of a loved one*. Wyd. „Broadway Books”, Broadway
- Herbert M. (2004): *Żaloba w rodzinie*. Wyd. GWP, Gdańsk
- Hołys B (2002): *Suicydologia*. Wyd. „Lexis Nexis”, Warszawa
- Jamison K. J. (2004): *Noc szybko nadchodzi*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Krysińska K. (2001): *Zagadnienia żaloby po śmierci samobójczej*. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.): *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*. Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań
- Paetzold U. (2015): *Zapomniane dzieci. Samobójstwo rodzica i jego wpływ na potomstwo - zadania dla szkolnej pedagogiki społecznej*. „Pedagogika Społeczna”, nr 57
- Paul C. (2006): *Kinder und Jugendliche als Trauernde nach einem Suizid*. Artykuł dostępny na: [http://www.trauerinstitut.de/sites/default/files/pictures/downloads/Trauerinstitut-Deutschland\\_Warum-hast-du-uns-das-angetan.pdf](http://www.trauerinstitut.de/sites/default/files/pictures/downloads/Trauerinstitut-Deutschland_Warum-hast-du-uns-das-angetan.pdf) (otwarty 15.05.2016)
- Pilecka B. (2004): *Kryzys psychologiczny*. Wyd. UJ, Kraków
- Płużek Z. (1972): *Psychologiczne aspekty samobójstw*. Wyd. „Znak”, Kraków
- Ratnarajah D., Schofield M. (2007): *Parental suicide and its aftermath: A review*. „Journal of Family Studies”, nr 13
- Ringel E. (1987): *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*. Wyd. „Glob”, Szczecin
- Statystyki policyjne: dostępne na: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/samobojstwa> (otwarty 3.03.2016)
- Statystyki policyjne (2012): dostępne na: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/samobojstwa/84000,Samobojstwa-2012.html> (otwarty 3.03.2016)
- Statystyki policyjne (2014): dostępne na: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/samobojstwa/110594,Samobojstwa-2014.html> (otwarty 3.03.2016)
- Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne. (2003a): *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla nauczycieli i innych pracowników szkoły*. Wyd. „Folia”, Genewa-Warszawa

Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne. (2003b): *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla pracowników podstawowej opieki zdrowotnej*. Wyd. „Folia”, Genewa-Warszawa

Tyra T. (2000): *Depresyjni rodzice i ich dzieci*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 43

Verlangieri J., Stoltzfoos L. (2010): *Children who lost a parent to suicide at a higher risk for suicide*. „Primary Psychiatry”, nr 17

Weiss S. (2006): *Die Trauer von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen um den verstorbenen Vater*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München Fakultät für Psychologie und Pädagogik Institut für Pädagogik, München.

### **Dziecko w obliczu samobójczej śmierci rodzica**

Sytuacja dziecka po samobójczej śmierci rodzica jest inna niż sytuacja dziecka, które doświadczyło odejścia matki lub ojca z przyczyn naturalnych. Jest to związane ze specyfiką śmierci samobójczej, która - obok cierpienia wywołanego stratą ukochanej osoby - powoduje również cierpienie spowodowane poczuciem winy, wstydu, osamotnienia i społecznej izolacji. W wyniku spotęgowania bólu i braku dostępnego wsparcia, dzieci, które doświadczyły samobójczej śmierci rodzica znacznie częściej narażone są na rozwój objawów psychopatologicznych - w tym depresji i zespołu stresu pourazowego - w porównaniu do dzieci, które zmagają się z żałobą po naturalnej śmiercią rodzica. Nie jest to jednak regułą. Odpowiednie postawy społeczne, sprzyjające niesieniu pomocy w zrozumieniu sytuacji i wyrażeniu negatywnych emocji, mogą zahamować u dziecka rozwój niekorzystnych konsekwencji po samobójstwie rodzica.

**Słowa kluczowe:** samobójstwo, żałoba, izolacja, wsparcie

### **Child in the face of parental suicide**

The situation of the child after the parental suicide is different than the situation of a child who experienced the natural death of the mother or the father. It is related to the specifics of suicide, that - next to the suffering caused by the loss of a loved one - causes a sense of guilt, shame, loneliness and social isolation. A stronger pain and lack of support makes, that in children who experienced the parental suicide more often they develop symptoms of psychopathology, for example depression or PTSD, compared to children who are going through mourning after the natural death of the parent. But it is not the rule. Social attitudes that favor the expression of negative emotions and the

meaning of this hard situation, can inhibit in child development of adverse consequences after the suicide of a parent.

**Keywords:** suicide, mourning, isolation, support



# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2016

Katarzyna Pardej

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## **FRANCISZEK SZLOSEK: TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI PRACY W KONTEKŚCIE PRZEMIAN SYSTEMOWYCH. WYD. AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ, WARSZAWA 2015, S. 321**

Zainteresowani pedagogiką pracy otrzymali nową publikację, która w sposób zasadniczy scala i porządkuje dotychczasową wiedzę na temat pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej. Ostatnie lata przyniosły znaczne zmiany cywilizacyjno-kulturowe i społeczno-ekonomiczne, co zainspirowało autora do nowego spojrzenia na pedagogikę pracy. W liczącej ponad 300 stron monografii podjął on próbę wyznaczenia jej nowego miejsca w rodzinie nauk pedagogicznych i nauk o pracy, redefiniując jej system pojęciowy oraz ustalając jej aktualne relacje z szeroko pojętym życiem społeczno-gospodarczym.

Swoją książką pt. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych* Franciszek Szlosek wychodzi naprzeciw potrzebie określenia kierunku ewolucji pedagogiki pracy i wyboru w związku z tym między paradygmatem pozytywistycznym a hermeneutyczno-interpretacyjnym, oraz konieczności dookreślenia na nowo przedmiotu jej badań z perspektywy założeń ontologiczno-epistemologicznych i metodologicznych, jak i pod kątem współczesnych uwarunkowań.

Monografia składa się z czterech rozdziałów poprzedzonych, zamieszczonym w części „Zamiast wprowadzenia”, wyjaśnieniem, dlaczego należy patrzeć na pedagogikę pracy z dzisiejszego punktu widzenia i dlaczego konieczna jest przebudowa teoretycznych podstaw tej dyscypliny oraz całkowite przeorientowanie niektórych tez, stwierdzeń i założeń. Jak autor podkreśla, wnikliwe zgłębienie poruszanego zagadnienia jest niezbędne ze względu na długi rodowód pedagogiki pracy, na zmiany modelu ekonomicznego w Polsce związane ze skokiem technologicznym oraz na weryfikację systemu wartości rozwijającego się w odmiennej rzeczywistości kulturowej, edukacyjnej i gospodarczej. Szczególnie istotnym czynnikiem decyzji autora o napisaniu tej książki wydaje się postawiona przez niego i wyróżniona w tekście teza: „Rola i znaczenie pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej dla procesów

edukacyjnych i życia gospodarczego jest znacznie wyższa w warunkach gospodarki rynkowej niż centralnie zarządzanej” (s. 14). Warto zwrócić uwagę na konstatację, że pedagogika pracy wymaga systematycznej weryfikacji swojej tożsamości, co brzmi niczym apel do związanych z tą dziedziną naukowców, nakładający na nich obowiązek nieustannego śledzenia zmian społeczno-gospodarczych i odpowiedniego na nie reagowania poprzez weryfikację dotychczasowych założeń metodologicznych.

Poszczególne rozdziały w przemyślany i klarowny sposób wprowadzają czytelnika w omawianą tematykę, co stanowi niewątpliwą atut monografii.

Rozdział pierwszy poświęcony poszukiwaniu statusu tożsamości naukowej pedagogiki pracy przybliży różne interpretacje kluczowych pojęć, które posłużyły za podstawę sformułowania autorskiej propozycji rozumienia statusu tożsamości naukowej jakiejś dyscypliny. Zdaniem Franciszka Szloska jest ona określana przez „zbiór cech ukazujący jej autonomiczność naukową oraz związki z innymi dziedzinami wiedzy wyznaczającymi miejsce i rolę tej dyscypliny w szerokim kontekście kulturowym” (s. 17). Ciekawym zabiegiem jest zadawanie pytań skłaniających czytelnika do refleksji. Autor zachęca do rozważań, po pierwsze - dotyczących spełniania przez pedagogikę pracy kryteriów odnoszących się do autonomiczności i jednocześnie pełniących funkcje kategorii konstytuujących bądź eliminujących naukowość danej dziedziny wiedzy, po drugie - nad aktualnością i możliwościami zaadaptowania, w zmieniających się warunkach gospodarki rynkowej i zmian strategii edukacyjnych, dokonań pedagogiki pracy, zrealizowanych w większości w okresie gospodarki centralnie planowanej i sterowanej.

Dalsze rozważania na temat poszukiwania statusu tożsamości naukowej pedagogiki pracy koncentruje się wokół analizy wstępnej stopnia teoretyczności omawianej dyscypliny poprzez zaprezentowanie interpretacji istoty teorii naukowej, a także paradygmatów, w których obrębie powstają teorie. Warto zwrócić uwagę na koncepcję autora, aby pedagogika pracy dążyła do wypracowania odrębnych i konkretnych konstruktów teoretycznych, świadczących o poziomie jej rozwoju naukowego, a zarazem stanowiących podstawę tego rozwoju. Cenne są wskazówki, jak należy tego dokonać.

Franciszek Szlosek, dążąc do przejrzystości terminologicznej omawianej dyscypliny naukowej, wskazuje na konieczność wyboru pomiędzy trzema funkcjonującymi od lat terminami: „pedagogika pracy”, „pedagogika gospodarcza” i „pedagogika zawodowa”. Odrzuca określenie „pedagogika gospodarcza”, gdyż mieści się ono w pojęciu pedagogiki pracy. Stwierdza ponadto, że w chwili obecnej nie można jednoznacznie orzec, która z dwu pozostałych nazw powinna być używana.

Z kolei autor omawia ewolucję przedmiotu badań i zainteresowań pedagogiki pracy, głównie na podstawie prac Tadeusza Nowackiego i Zygmunta Wiatrowskiego. Jednocześnie zauważa pewne niekonsekwencje,

np. u Tadeusza Nowackiego - w stosowaniu trójczłonowej relacji człowiek-wychowanie-praca, czy u Zygmunta Wiatrowskiego, który do przedmiotu szczegółowego badań naukowych i zainteresowań pedagogiki pracy włączył problemy oświatowe i wychowawcze zakładu pracy. Zdaniem Franciszka Szloska w ujęciu szczegółowym przedmiotu badań pedagogiki pracy powinny znaleźć odzwierciedlenie zmiany społeczno-ekonomiczne, w tym także edukacyjne, wynikające z przełomowych zmian cywilizacyjnych będących konsekwencją procesów globalizacyjnych i stosowania nowych rozwiązań techniczno-technologicznych. W zaproponowanej definicji przedmiotu badań tej dyscypliny autor wymienia m.in. zagadnienie rynku pracy, uważając je za ważne pole zainteresowań badawczych.

Publikacja przedstawia obszary i działy badawcze opracowane przez wybitnych pedagogów: Tadeusza Nowackiego, Stanisława Kaczora, Ryszarda Gerlacha, Stefana M. Kwiatkowskiego, Waldemara Furmanka, Zygmunta Wiatrowskiego i Wandy Rachalskiej, co dla nowicjuszy w dziedzinie pedagogiki pracy może stanowić istotną zachętę do sięgnięcia do źródeł. Franciszek Szlosek dokonuje szczegółowej analizy poglądów każdego z wymienionych autorów, wskazuje na ich zalety, a niekiedy dzieli się również zastrzeżeniami.

Szczególnie cenny wydaje się podrozdział kończący rozdział pierwszy. Autor dokonuje syntezy wszelkich ujęć zagadnienia obszarów badań pedagogiki pracy prezentowanych w publikacji i wykazuje słabości ujęć dotychczasowych. W odczuciu autora ich niedostatki wprowadzają chaos metodologiczno-epistemologiczny, zacierający granice pomiędzy zagadnieniami stanowiącymi szczegółowy przedmiot badań pedagogiki pracy a zagadnieniami należącymi do działów lub obszarów badawczych. Według Szloska na obecnym etapie rozwoju pedagogiki pracy wśród podstawowych elementów metodologicznych powinno się wyróżnić wyłącznie kategorie: „ogólny przedmiot badań”, „uszczegółowiony przedmiot badań” oraz „obszary badań”.

System pojęciowy pedagogiki pracy został szybko wyodrębniony i zadowalająco dookreślony, dzięki pojawieniu się wielu ważnych pozycji bibliograficznych. W recenzowanej publikacji wystarczająco wyraźnie są wyeksponowane ich kluczowe znaczenie dla tworzenia systemu pojęciowego pedagogiki pracy. Franciszek Szlosek zwraca jednak uwagę na potrzebę korekty funkcjonującego systemu pojęciowego z uwagi na ścisłe relacje pedagogiki pracy z życiem gospodarczym i edukacją. Do zalet tej publikacji należy też sporządzona lista terminów wymagających redefinicji oraz lista pojęć, o które powinien być wzbogacony system pojęciowy pedagogiki. Następnie przybliżono wybrane kluczowe pojęcia pedagogiki pracy z perspektywy współczesnych uwarunkowań, jak pojęcie pracy ludzkiej, wychowanie przez pracę i wychowanie do pracy, zawód, kwalifikacje i kompetencje zawodowe oraz umiejętności.



Zaskakuje szeroka gama zebranych interpretacji pojęcia pracy ludzkiej, nie tylko powstałych na gruncie polskim, ale i w innych krajach europejskich. Szlosek w swych rozważaniach sięga nawet do epoki renesansu, kiedy to pojęcie pracy ludzkiej zaczęło kształtować się w rozumieniu tożsamym z rozumieniem dzisiejszym. Opracowanie uniwersalnej definicji pracy - jak słusznie twierdzi autor - jest nierealne, lecz zadaniem niezwyklej wagi byłoby wypracowanie jej odpowiedniej formuły. Ukazana w publikacji z pedagogicznej perspektywy formuła pracy podkreśla podmiotowość człowieka w procesie pracy, a zatem uwzględnia proces wychowania oraz relację człowiek - praca.

Wychowanie przez pracę i do pracy jest przedmiotem kolejnego podrozdziału, który został urozmaicony rysunkami, korzystnie wpływającymi na odbiór treści. W odczuciu autora określenie „wychowanie” powinno zostać zastąpione terminem „edukacja” i logicznie uzasadnia swoje stanowisko, tłumacząc, że kiedy jest mowa o wychowaniu przez pracę, nie ograniczamy się jedynie do procesu wychowania, lecz mamy do czynienia także z procesem kształcenia. Drogą analogii należy podobnie postąpić z terminem „wychowanie do pracy”.

Wreszcie przedmiotem wywodu jest także termin „zawód”, zaliczany do fundamentalnych kategorii pojęciowych pedagogiki pracy. Wnikliwie przestudiowanie znanych w literaturze przedmiotu interpretacji pojęcia zawodu pozwoliło Szloskowi na opracowanie własnej definicji, jak również sporządzenie listy terminów używanych jedynie w znaczeniu potocznym, jak np. „człowiek posiada zawód”, „zawód jest cechą charakteryzującą potencjał jednostki”, „zawód jest źródłem utrzymania jednostki”. Autor podkreśla przy tym, że człowiek „nie posiada zawodu, człowiek posiada kwalifikacje/kompetencje do jego wykonywania” (s. 127).

Wśród podstawowych pojęć, które zajmują ważne miejsce w systemie pojęciowym pedagogiki pracy są ponadto kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Wyjaśnienie tych pojęć stanowi najbardziej zawiły labirynt, ponieważ na gruncie polskim dobrze opracowane rozumienie ich istoty musiało ulec przeorientowaniu z uwagi na pojawienie się nowych okoliczności, jak m.in. wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji, a w konsekwencji Krajowych Ram Kwalifikacji.

Zmiany w systemie pojęciowym, rzetelnie zaprezentowane w publikacji, objęły także kategorię pojęciową umiejętności. Opracowane na gruncie polskim definicje tego zagadnienia znacznie odbiegają od interpretacji przyjętej przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej, i tym samym związanej z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. Podrozdział kończy się przestrożą, by w tym przypadku zmiany w systemie pojęciowym, będące efektem procesów integracyjnych, asymilować umiejętnie.

Założenia metodologiczne, procedury oraz metody badań właściwe pedagogice pracy stanowią temat trzeciego rozdziału recenzowanej publikacji.

Autor prezentuje typologię badań pedagogicznych, omawia interpretacje terminów „metodologia” i „metodyka”, dokonuje kompleksowego przeglądu podziału metodologii znanych pedagogów ze wskazaniem uwzględnionych przez nich kryteriów. Przeciwstawia wyszczególnione w klasycznym podziale badań badania ilościowe badaniom jakościowymi oraz wymienia charakterystyczne dla nich metody i techniki badawcze. Przedstawia ponadto inne funkcjonujące w pedagogice typy badań, co daje całościowy pogląd na typologię badań pedagogicznych. Następnie zawęża temat i opisuje założenia metodologiczne eksponowane w pedagogice pracy, które, jak twierdzi, niewiele różnią się od metod stosowanych w innych dyscyplinach pedagogicznych i społecznych. Autor zwraca uwagę na pewną odrębność metodologii pedagogiki pracy w obrębie procedur badawczych, nawiązując do poglądu Tadeusza Nowackiego na eksperyment i modelowanie. Bardzo interesujące są także wyeksponowane schematy procedur postępowania badawczego Zygmunta Wiatrowskiego odmienne w zależności od przedmiotu badań.

Walorem publikacji Szloska jest również graficzne przedstawienie schematów. Pedagogika pracy, jak podkreśla autor, odkrywa znaczenie wielu obszarów często marginalizowanych przez pedagogikę, przez co ją wzbogaca. Zalicza do nich „edukację ogólnotechniczną”, „wychowanie do pracy” i „wychowanie przez pracę”, jak również „zagadnienia zawodoznawcze”.

Atutem książki jest to, że przegląd metod badawczych funkcjonujących w pedagogice pracy wienyż zestawienie metod pedagogiki pracy stosowanych w warunkach gospodarki rynkowej, jak również komentarz, z którego wynika, że stan rozwoju instrumentarium poznawczego tej subdyscypliny naukowej okazał się bardziej zaawansowany niż są tego świadomi jej przedstawiciele.

Znaczny obszar publikacji zajmuje rozdział czwarty „Wybrane aspekty teoretyczne i systemowe kształcenia i doskonalenia zawodowego (spojrzenie z perspektywy pedagogiki pracy)”, w którym w pierwszej kolejności została przedstawiona istota kształcenia, jak i doskonalenia zawodowego, stanowiące przedmiot zainteresowań pedagogiki. Poprzez szczegółowe analizy funkcjonujących w literaturze przedmiotu definicji terminu „kształcenie zawodowe” autor przypisał mu aż cztery znaczenia, uwzględnivszy tak istotne czynniki, jak złożoność i tempo zmian kulturowych i technologicznych. Analogicznie przybliży czytelnikom kolejny termin należący do podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki pracy, a mianowicie „doskonalenie zawodowe”. Ten fragment publikacji wzbogaca ponadto o prezentację celów doskonalenia zawodowego oraz klasyfikację jego funkcji, których nie uważa za twórczości, lecz proponuje własną klasyfikację składającą się z dwóch części. Pierwsza - uwzględnia rozwój zawodowy podmiotu, druga - jego rozwój ogólny.

Następnie przechodzi do omówienia socjoekonomicznego modelu rozwoju człowieka jako podstawowej przesłanki teoretycznej współcześnie

rozumianego kształcenia zawodowego. Zauważa konieczność wdrożenia przynajmniej niektórych założeń tego modelu rozwoju i zachowań człowieka, aby w naszym kraju funkcjonował adekwatny do współczesnych potrzeb system edukacyjny, w którym kształcenie zawodowe zajmie zaszczytne miejsce.

Zgodnie z głównym założeniem wspomnianego modelu droga edukacyjna jednostki powinna sprowadzać się do zdobycia kwalifikacji zawodowych umożliwiających jej zaistnienie na rynku pracy. Fakt ten zainspirował autora do przyjrzenia się rozwiązaniom przygotowania jednostki do pracy zawodowej. Dalsza część publikacji przedstawia przekrój zabiegów reformatorskich i rekonstrukcyjnych, obejmujących system kształcenia zawodowego. Proponowane rozwiązania prezentują bogaty wachlarz stanowisk na temat szkolnictwa zawodowego - od popierających go po niekorzystne, spychające ten segment oświaty na margines.

W refleksji końcowej czytelnik dowiaduje się, co umożliwiło autorowi napisanie monografii. Otóż wymienia on trzy zasadnicze powody, po pierwsze - wieloletnie uczestniczenie w różnego rodzaju aktywności naukowej środowiska pedagogów pracy, po drugie - systematyczne uzupełnianie bogatej biblioteki pedagogiki pracy oraz bliska współpraca z profesorem Tadeuszem Nowackim.

Podsumowując, należy z całym przekonaniem przyznać, że książka *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych* stanowi nader cenny wkład w rozwój nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki. Jej zawartość merytoryczna jest mocno osadzona w rozległej, dobrze ugruntowanej wiedzy teoretycznej.