

RUCH

PEDAGOGICZNY

2



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Rok LXXXVII Warszawa 2017

SKŁAD REDAKCJI

Marian Surdacki (redaktor naczelny), Ewa Brodacka-Adamowicz (z-ca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Magdalena Grochulska (pedagogika), Elżbieta Hoffmann (Język polski), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Marek Jędrzejewski (sekretarz redakcji, socjologia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Urszula Soler (socjologia), Irina Valitova (pedagogika, język rosyjski)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Ćwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet Lumpa w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR NAUKOWY

ks. prof. Marian Walerian Nowak

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Jacek Bogucki

RECENZENCI

Lista recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w kolejnych numerach za rok 2017 zostanie opublikowana w numerze 4/2017.

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Maciej Słomczyński - Ukryty program grywalizacji	5
---	---

RELACJE Z BADAŃ

Tomasz Knopik, Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk – Diagnoza kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów w środkowym wieku szkolnym z wykorzystaniem baterii TROS-KA – doniesienie z badań.....	15
--	----

Alicja Antas-Jaszczuk, Agnieszka Roguska - Współczesne formy rodzinnej opieki zastępczej w Polsce. Wioski Dziecięce SOS	31
--	----

Urszula Tyluś – Dorastanie dzieci i młodzieży w warunkach ubóstwa – konsekwencje edukacyjne	41
--	----

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Alicja Korzeniecka-Bondar, Bożena Tolwińska - Zanurzeni w nurcie informacji – kompetencje informacyjne studentów z uniwersytetów na pograniczu kulturowym polsko-białoruskim	55
--	----

STUDIA I OPINIE

Norbert G. Pikula - Senior na (po)nowoczesnym rynku pracy.....	75
---	----

Wojciech Kruszelnicki - Z wielości, jedność. Pedagogika Henry'ego Giroux jako krytyka kultury, filozofia i etyka	87
---	----

CONTENTS

ARTICLES

Maciej Słomczyński - The hidden curriculum of gamification	14
---	----

RESEARCH REPORTS

Tomasz Knopik, Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk - Diagnosis of social-emotional competences of gifted adolescents using TROS-KA battery – research report	30
--	----

Alicja Antas-Jaszczuk, Agnieszka Rogulska - Contemporary forms of foster family care in Poland. SOS Children's Villages	39
--	----

Urszula Tyluś - Urszula Tyluś - Growing up among children and the youth in poverty conditions – educational consequences	54
---	----

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Alicja Korzeniecka-Bondar, Bożena Tolwińska – Immersed in the information stream – information competences of students from universities on the Polish – Belarusian cultural borderland.....	73
--	----

STUDY AND OPINIONS

Norbert G. Pikula – Senior on the (post)modern labour market	85
---	----

Wojciech Kruszelnicki - Out of many, one. The Pedagogy of Henry Giroux as Cultural Criticism, Philosophy, and Ethics	96
---	----

ARTYKUŁY

Ruch Pedagogiczny nr 2/2017

Maciej Słomczyński
Uniwersytet Warszawski

UKRYTY PROGRAM GRYWALIZACJI

Celem współczesnego człowieka żyjącego w chaosie postnowoczesności jest próba odnalezienia swojej drogi do szczęścia. Od czasów Thomasa Jeffersona dążenie do niego ewoluowało z pozycji niezbywalnego prawa człowieka do statusu nadrzędnej, a czasem wręcz jedynej wartości. Profetyczna przepowiednia Jamesa Combsa, zawarta w słowach „ontologicznym mitem nadchodzącej epoki będzie właśnie dążenie do szczęścia, a kosmopolityczna kultura świata definiować będzie szczęście jako chęć i umiejętność bawienia się” (Combs, 2011, s. 186-187), manifestuje się w idei powszechnej grywalizacji. Co więcej, wskazany potencjał ludyczny w założeniu ma mieć charakter apolloński w przeciwieństwie do dionizyjskiego wymiaru aktywności promowanych w społeczeństwie rozrywki (Morbitzer, 2001). Zabawa przestaje być czynnością dodatkową, swoistym „interludium między poszczególnymi punktami rutyny poważnego życia” (Combs, 2011, s. 191) utożsamianego z pracą i odpowiedzialnością. Idea wykorzystywania elementów i mechanizmów znanych z gier do zwiększenia zaangażowania ludzi w dowolnej dziedzinie życia (Tkaczyk, 2012) pozwala na pogodzenie dwóch paradygmatów: hedonizmu i utylitaryzmu. Relacja między dyrektywą indywidualnej przyjemności a korporacyjnej czy społecznej korzyści przyjmuje formę protokooperacji – współdziałania użytecznego dla obu ideologii mimo autonomii każdej z nich. W odpowiednich warunkach symbioza ta daje efekt synergiczny – projekty takie, jak *Metadata Games* pozwalają osiągnąć sukcesy wykraczające poza wymiar kumulatywnej korzyści. Wydaje się wręcz, że od czasu publikacji książki Jane McGonigal *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* cywilizacja obrała nowy kierunek rozwoju – pragmatycznej ewolucji kultury zabawy, której krzewicielem jest właśnie grywalizacja. Wiele udanych inicjatyw, jak *UNICEF Tap Project* czy *Hope Soap*, zwiastuje erę powszechności tego zjawiska, której przewodnim mottem będzie „stawiając odpowiednie wyzwania, człowiek może osiągnąć dowolny cel, dobrze się przy tym bawiąc”. I choć najnowsze analizy pokazują, że trend ten opuszcza tzw. szczyt zawyżonych oczekiwań (*peak of inflated expectations*) (Garner Inc., 2014), to wynika to raczej z ignorancji projektantów wadliwych systemów niż fasadowego potencjału samego zjawiska (Fizek, 2014). Najnowszy raport TechNavio przewiduje, że globalny rynek grywalizacji będzie miał średnią roczną stopę wzrostu w latach 2014–2018 roku na poziomie prawie 70 % (TechNavio, 2014). Rośnie też świadomość społeczna, czym jest grywalizacja

i jakie może dawać korzyści poza światem biznesu dzięki inicjatywom takim jak „Grywalizacja. Zrób to sam” zorganizowaną przez Fundację Orange, Fundację Highlight/inaczej oraz Laboratorium EE (Siadkowski, 2014).

Choć rozsądne wykorzystanie potencjału tkwiącego w zabawie wydaje się w pełni uzasadnione, to rzeczywiste efekty globalnego wdrażania czy oddziaływania grywalizacji nie będą wyłącznie intencjonalne. Podobnie jak efekt wpływu szkolnictwa na ucznia nie zawiera się wyłącznie w programach nauczania (Żłobicki, 2002), tak samo omawiane zjawisko ma swoisty **program ukryty**, wyrażający się w nieświadomionych bądź celowo ukrytych skutkach. W artykule przyjęto założenie, że istnieje wiele różnych konsekwencji powszechnego przenoszenia „mechanizmów znanych z gier (...) do rzeczywistego świata” (Tkaczyk, 2012, s. 10). Omówienie ich wszystkich znacznie wykracza poza ramy niniejszego artykułu, którego celem jest uzasadnienie następującej tezy: powszechne wykorzystywanie systemów grywalizacyjnych w dłuższej perspektywie czasu może prowadzić do zaburzenia naturalnej zdolności człowieka do **samoregulacji**.

Do zrozumienia niejawnych a nawet nieintencjonalnych następstw powszechnego wykorzystywania mechanizmów z gier w świecie rzeczywistym, konieczne jest określenie nadrzędnych strategii wdrażania grywalizacji.

Na czym polega magia gier?

Wszelkie działania człowieka można odnieść do dwóch postaw wobec rzeczywistości: pierwszej – „poważnej, ukierunkowanej na przyszłość” związanej z odpowiedzialnością, dążeniem do sukcesu i osiąganiem określonych celów, drugiej – „zabawowej, ukierunkowanej na terażniejszość”, kojarzonej z beztroską, zmierzaniem do przyjemności i bezproduktywnością. Postawy te wywodzą się z dwóch zwierzchnich stanów motywacji, które Michael Apter nazywa: paratelicznym oraz telicznym (Apter, 1989). **Stan parateliczny** wiąże się z ukierunkowaniem jednostki na **działanie**, które samo w sobie jest angażujące i satysfakcjonujące, a nie ze względu na rezultat, do którego może prowadzić (Łukaszewski, Doliński, 2004, s. 442). Z kolei **stan teliczny** przejawia jednostka zdeterminowana przez **cel**, którego osiągnięcie kojarzone jest z sukcesem. Zgodnie z założeniami koncepcji Aptera w danej chwili może być aktywny tylko jeden stan pobudzenia (bistabilność) – nastawiony na podtrzymanie danej czynności lub osiągnięcie celu. Przyjrzyjmy się, w jaki sposób stany te przenikają się u osoby, która gra.

Przyjmuję za punkt odniesienia definicję Jespera Juula, że każda gra jest systemem opisu określonej rzeczywistości zdeterminowanej przez zbiór reguł i aksjomatów (Juul, 2003). Uczestnicząc w grze, stajemy się częścią tego świata poprzez przyjęcie pewnej roli np. oponenta czy konkretnej postaci fabularnej. Reprezentowany przez gracza podmiot najczęściej przyjmuje określony cel, którego osiągnięcie utożsamiane jest z wygraną (perspektywa wewnętrzna). Aktywowany jest stan teliczny, a liczne wyzwania i odpowiednie informacje zwrotne pozwalają trwale utrzymać wysoki stopień zaangażowania, co przede wszystkim widać w systemach typu MMORPG (Nicholson, 2014). Z kolei z perspektywy zewnętrznej jednostka ukierunkowana jest na podtrzymanie czynności, jaką jest trwanie w odrealnionym środowisku gry. Aktywny jest stan parateliczny, który związany jest z poczuciem zabawy. Tym samym w zależności od perspektywy

jednostka znajduje się w stanie telicznym bądź paratelicznym. Bistabilność w ujęciu Aptera wciąż obowiązuje, ale gry pozwalają zainicjować dwa różne stany świadomości, a w każdym z nich aktywny może być inny stan metamotywacyjny. Ta komplementarność stanów możliwa jest wyłącznie w sytuacji przenikania się dwóch różnych rzeczywistości (realnej i opartej na systemie gry). Dzięki temu pojedyncza czynność (uczestnictwo w grze) pozwala wyzwolić wiele motywów działania, które prowadzą do spełnienia potrzeb związanych z poczuciem autonomii, eksploracji, kompetencji czy więzi z innymi. Zgodnie z koncepcją samookreślenia potrzeby te stanowią źródło motywacji wewnętrznej (Deci, Ryan, 1985). Należy zwrócić uwagę, że motywatory zewnętrzne, np. nagrody pieniężne, nie są charakterystyczne wyłącznie dla gier. Choć nagrody materialne mogą być powiązane z wynikiem, to nie są immanentną składową gier jako takich. Można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że immersyjna siła gier tkwi w trafnych wyzwaniach (por. Sterczewski, 2013; Csíkszentmihályi, 2005), a nie w rzeczywistych nagrodach.

Przenikanie stanów metamotywacyjnych nie musi występować w każdej grze, gdyż nie zawsze gracz jest świadomie ukierunkowany na cel. W takich szczególnych przypadkach aktywny jest jedynie stan parateliczny, tzn. podejmowane są dobrowolne działania, które są celem samym w sobie (zabawa).

Niestety ciekawość poznawcza i poczucie odrealnienia maleje w wyniku **habituacji** – zjawiska, które polega na zaprzestaniu reagowania na powtarzający się bodziec (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 46). Z czasem każda gra traci swój pierwotny urok, ponieważ zmniejsza się prawdopodobieństwo występowania stanu paratelicznego. Kiedy w wyniku doświadczenia potrafimy trafnie przewidywać konsekwencje naszych działań i nowe otoczenie przestaje nas zaskakiwać, uczestniczymy w grze głównie z potrzeby kompetencji (motywacja do osiągnięć) lub więzi z innymi. Wyjątkiem są gry typu *alea*, w których umiejętności nie wpływają na uzyskiwany efekt i stan parateliczny może być stale aktywny, o ile zaprojektowany system wciąż wywołuje uczucie odrealnienia.

Strategie wdrażania grywalizacji

Pojęcie grywalizacji używane jest w różnych kontekstach (marketingowym, medialnym, ludycznym, edukacyjnym itd.), co przekłada się na trudność precyzyjnego określenia granic tego zjawiska (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011). W świadomości społecznej pojęcie to jest często utożsamiane z wykorzystywaniem motywatorów zewnętrznych oraz triady PBL (z ang. *points, badges, leaderboards*) do modyfikacji zachowania człowieka (Zichermann, Cunningham, 2012). Popularyzatorem tak zdeformowanej idei grywalizacji jest Gabe Zichermann, w środowisku naukowym ignorowany lub gruntownie krytykowany (Deterding, 2011). Większość badaczy podziela zdanie, że fundamentem skutecznych rozwiązań nie są systemy punktowe czy statusy. Takie powierzchowne rozumienie mechanizmów grywalizacyjnych nazywane jest potocznie „punktyfikacją” (Robertson, 2010). Elementy takie jak tablice rankingowe, odznaki czy wyniki punktowe należy postrzegać w kategoriach informacji zwrotnych, wskazujących na uzyskane osiągnięcia. Kevin Werbach określa je mianem komponentów (*Game Components*) stanowiących najniższy poziom piramidy elementów grywalizacyjnych (Werbach, Hunter, 2012). Ważniejsze są składniki mechaniki (*Game Mechanics*), tj. konkretne wyzwania czy

zasady pozyskiwania zasobów i nagród. Na czubku piramidy Werbacha leżą elementy dynamiczne (*Game Dynamics*), które określają afektywną warstwę grywalizacji. Dzięki tym aspektom człowiek ma ochotę podjąć określone wyzwanie lub czynności opisane przez mechanikę (Słomczyński, Sidor, 2014).

Ponadto grywalizacja jest często błędnie kojarzona z tworzeniem gier poważnych (*serious games*), czyli kompletnych systemów formalnych, które służą celom innym niż rozrywka (Abt, 1970). Przykładami takich projektów są internetowe gry FoldiT czy EteRNA, których uczestnicy pomagają w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów badawczych. Statusu gry nie mają rozwiązania polegające wyłącznie na przenoszeniu mechanizmów i elementów z gier. Tym samym w przypadku grywalizacji niemożliwe jest uzyskanie efektu synergicznego wynikającego z nakładania się dwóch stanów metamotywacyjnych. W jednej rzeczywistości nierealne jest jednocześnie ukierunkowanie na produktywność i bezproduktywność, autonomię i kontrolę czy beztroskę i odpowiedzialność. Ignorancja w tym zakresie prowadzi do licznych porażek i nieporozumień (Fleming, 2012).

W związku z powyższym w praktyce dominuje jedna z poniższych strategii wdrażania grywalizacji:

- **parateliczna** – polegająca na ukierunkowaniu odbiorcy na **działanie** kojarzone z **zabawą**, która pozwala osiągnąć stan immersji i odrealnienia;
- **teliczna** – polegająca na ukierunkowaniu odbiorcy na **cele** mające charakter **wyzwań** oraz wprowadzeniu systemu kontroli, który będzie stale dostarczał informacji zwrotnych.

Cechy strategii paratelicznej określone są przez właściwości zabawy, a więc podejmowane działanie powinno być dobrowolne, odrealnione i powiązane z nastrojem napięcia, niepewności oraz radości (Huizinga, 1985). Taki typ grywalizacji może przyjmować różną formę w zależności od dominującego składnika aktywności: w przypadku zabaw typu *alea* będzie to napięcie i niepewność, natomiast dla kategorii *mimicry* i *ilinx* – „odrealnienie” mające charakter kulturowy bądź zmysłowy (Caillois, 1997). Niezależnie od źródła stymulacji, jednostka ukierunkowana jest na przeżywanie danej sytuacji, a nie osiągnięcie satysfakcji z osiągnięcia danego celu. Wykorzystywane w strategii paratelicznej pozorne cele mają drugorzędne znaczenie względem samej czynności, która bawi i pozwala na chwilę wymknąć się z realiów otaczającego świata. Zabawa jest celem samym w sobie (autoteliczność), więc wpływa na odbiorcę poprzez charakter realizowanej czynności, a nie antycypowany stan rzeczy. Istotą takiej grywalizacji jest zatem odwrócenie uwagi od celu rzeczywistego przez ukierunkowanie człowieka na immersyjne działanie. Permanentne utrzymywanie odbiorcy w tym stanie wymaga ciągłego zwiększania poziomu stymulacji lub zróżnicowania bodźców. Przykładem zastosowania strategii paratelicznej jest np. *StreetPong* autorstwa S. Engela, A. Künzlera i M. Holgera, *The Wee Urinal* stworzony przez Games Company czy *Rekuperator* opracowany w ramach warsztatów *Think Blue* organizowanych przez firmę Volkswagen.

Z kolei strategia teliczna odnosi się do ewaluacyjnego charakteru gier. Motywacja do działania płynie głównie z **potrzeby kompetencji**, a nie jak w przypadku zabawy z **potrzeby autonomii** i **stymulacji**. Odnosząc się do klasyfikacji Rogera Caillois, kwintesencją strategii telicznej są gry typu *agon*, w których nadrzędne miejsce stanowi rywalizacja. Ten prosty mechanizm zwiększający zaangażowanie ludzi nie jest wynalazkiem

XXI wieku – zdaniem egiptologa Marka Lehnera to właśnie współzawodnictwo miało decydujący wpływ na wydajność robotników budujących piramidy w Egipcie (Clark, 1997). Grywalizacja w przypadku strategii telicznej sprowadza się do ukierunkowania człowieka na pożądany cel przez określenie systemu wyzwań i gratyfikacji stosowanych w grach (El-Khuffash, 2013). Istotną rolę odgrywa też mechanizm wywierania wpływu wynikający z reguły zaangażowania i konsekwencji – człowiek trzyma się raz obranego kierunku, podjętej decyzji czy przyjętej postawy (Cialdini, 2014). Przykładem telicznej strategii wdrażania grywalizacji są rozwiązania zaproponowane w ramach projektu NIKE+. Program *NIKE+ Kinect Training* nie jest nastawiony na zabawę, a mimo to skutecznie mobilizuje do podejmowania ćwiczeń fizycznych. Aplikacja wyznacza wyzwania adekwatne do możliwości użytkownika oraz pozwala porównać osiągnięte wyniki z innymi członkami społeczności *Xbox LIVE*. Mimo zastosowania czujnika ruchu odbiorca systemu nie ma poczucia oderwania od rzeczywistości, co niewątpliwie ma miejsce w grze *Harry Potter for Kinect* czy nawet *Kinect Adventures*.

Zdolność do samoregulacji

W literaturze przedmiotu spotykamy się z pojęciami: kontrola, regulacja oraz samokontrola i samoregulacja. K. D. Vohs i R. F. Baumeister są zdania, iż w „psychologii motywacji i psychologii społecznej najczęściej pojęć (samo)kontroli i (samo)regulacji używa się zamiennie (...) uznając je za niemal synonimiczne” (Vohs, Baumeister, 2004, za: Chuderski, 2008, s. 35). Niektórzy teoretycy dodają do terminów kontrola i regulacja przedrostek „samo” (*self*). Rodzi to pewną dwuznaczność, albowiem może on oznaczać zarówno „kontrolę siebie” (*of self*), jak i „kontrolę sprawowaną przez siebie” (*by self*), dlatego użycie tego terminu wymaga wcześniejszego doprecyzowania. Problemy definicyjne nie wynikają jednak tylko ze sporów dotyczących samego nazewnictwa. Pojęcie samoregulacji/samokontroli podobnie jak pojęcie samoregulacji uczenia się „leży na pograniczu różnych obszarów badawczych i odwołuje się do różnych nurtów” teoretycznych (Czerniawska, 1999, s. 402). W zależności od przyjętych założeń badacze interpretują to pojęcie w odmienny sposób.

Problematyczny wydaje się nawet spór o to, czy samoregulację należy rozpatrywać w kategorii zdolności czy procesu. Pewnym sposobem wyjścia z tej polemiki jest przyjęcie założenia, że termin ten można rozpatrywać podobnie jak pojęcie organizacji w różnym sensie znaczeniowym: czynnościowym i atrybutowym (Kotarbiński, 2000, s. 49). W artykule przyjęte zostało założenie, że pojęcia samokontroli i samoregulacji w ujęciu czynnościowym będą używane zamiennie i rozumiane jako **autonomiczne** i celowe zmiany zachowania odnoszące się do samej jednostki (kontrola siebie). W sensie atrybutowym pojęcie samokontroli będzie natomiast używane w kategoriach zdolności. „Kontrola poznawcza to zdolność systemu poznawczego do nadzorowania i regulowania własnych procesów poznawczych, a także do planowego sterowania ich przebiegiem” (Nęcka, 2006, s. 230). Analogicznie kontrola afektywna jest rozumiana jako zdolność do regulowania procesów afektywnych w tym również procesów motywacyjnych. Pojęcie samokontroli w sensie atrybutowym będzie zatem rozpatrywane jako cecha funkcjonowania przejawiająca się

w zdolności do ukierunkowania i nadzorowania własnych procesów poznawczych i afektywnych.

Ukryty program grywalizacji

Programem ukrytym zajmowało się wielu socjologów wychowania m.in. P. Jackson, R. Dreeben, E. Vallance, S. Bowles i H. Gintis, J. Martin, P. Willis, J. Anyon, M. Apple, H. Giroux (Kentli, 2009). Mimo to termin ten jest trudny do zdefiniowania, gdyż niejasności kryją się zarówno w słowie **ukryty**, jak i **program**. W kontekście edukacyjnym najczęściej przyjmuje się, że program to „wszystko to, co związane jest ze szkołą i czego rezultatem jest uczenie się, niezależnie od tego, czy zamierzone, czy nie” (Meighan, 1993, s. 72). Z kolei ukrycie programu możemy rozpatrywać na trzech różnych poziomach, które odnoszą się do tego co jest: celowo zakryte, niejawne (w sensie nieuświadomione) oraz symboliczne (Gordon, 1988). Ponieważ „uczenie się” utożsamiamy ze „względnie trwałą zmianą możliwości reagowania” (Hilgard, Marquis, 1968, s. 525), a „program” to „drobiazgowo opracowany mechanizm do wypełniania określonego czasu” (Musgrove, 1966, za: Meighan, 1993, s. 73) zasadne jest mówić o programie ukrytym grywalizacji.

W przypadku strategii paratelicznej ukryciu podlegają cele, które przyświecają projektantom danego rozwiązania. StreetPong ma na chwilę oderwać pieszego od nudnej czynności czekania na zielone światło, aktywując stan nastawiony na podtrzymanie immersyjnego działania. Na symbolicznym poziomie ukrycia „poważna sytuacja”, w omawianym przypadku związana z zachowaniem reguł bezpieczeństwa na ulicy, transformuje się w bez troskę zabawę. Z kolei niejawną konsekwencją wdrożenia inicjatyw tego typu na szeroką skalę może być niższe poczucie stymulacji w przypadku tradycyjnych systemów kierowania ruchem. Działa tutaj zasada kontrastu (Cialdini, 2014) – czekanie pozbawione elementów zabawy będzie odbierane jako bardziej żmudne niż wcześniej. Dobrą ilustracją tego mechanizmu jest przyzwyczajenie do szybkiego transferu współczesnych łącz internetowych czy prędkości wczytywania dzisiejszych gier komputerowych. Próba łączenia się z internetem za pośrednictwem modemu radiowego czy wgrywania aplikacji nagranej na taśmie magnetofonowej będzie dzisiaj prowadziła do zdecydowanie większej irytacji niż miało to miejsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Dynamika zmian we współczesnym świecie prowadzi do akceleracji mechanizmów adaptacyjnych i coś, co aktualnie może wydawać się szczególnie absorbujące, prawdopodobnie już niedługo straci swój potencjał do stymulacji. Gry komputerowe wydane kilka lat temu nie prowadzą do pierwotnego stanu pobudzenia nie tylko za sprawą habituacji, ale także w wyniku działania zasady kontrastu.

W strategii teliczej świadomemu ukryciu podlega pierwotny cel, a uwypuklona zostaje jego wtórna wersja. Mamy zatem do czynienia z transformacją bądź dodaniem celu, który w formie atrakcyjnej dla odbiorcy pozwala na osiągnięcie założonych przez projektanta efektów. Na poziomie symbolicznym ukryty przekaz grywalizacji sprowadza się do utożsamiania szczęścia z osiągnięciami. Znaczenie podejmowanej czynności jest deprecjonowane, a wzmacniana wartość zwycięstwa. Strategia teliczna nobilituje sukces do rangi nadrzędnego źródła satysfakcji. Z kolei niejawne konsekwencje tej strategii wynikają z ustawicznego dostarczania informacji zwrotnych, czyli procesu „uciąglenia” gratyfikacji

(odwrotność dyskretyzacji). Źródłem regulacji procesów motywacyjnych jest **zewnętrzny system** tzn. wyzwania oraz wzmocnienia w postaci informacji zwrotnych nie są wynikiem własnych procesów poznawczych. W takich systemach nie mamy do czynienia z samokontrolą, ale z akceptowaną kontrolą zewnętrzną. Tym samym, skutkiem stosowania tych rozwiązań może być nieumiejętność samodzielnego ukierunkowania na cel czy obniżona tolerancja na odroczoną gratyfikację. Zgodnie z wynikami licznych badań empirycznych zdolność wytrwałego czekania na przyszłą nagrodę, powszechnie kojarzona z silną wolą, jest trafnym predyktorem sukcesu (Mischel, 1992; Carducci, 2009). Badania neurologiczne pokazały, że osoby dojrzałe, które w dzieciństwie przejawiały umiejętność rezygnowania z mniejszej nagrody w danym momencie na rzecz większej w przyszłości, cechują się silniejszą aktywnością określonego obszaru kory przedczołowej (Casey i in., 2011). Wiadomo też, że usuwane są nieużywane połączenia między neuronami (NiH, 2012), co tłumaczy zanik zdolności do samokontroli w przypadku permanentnej regulacji zewnętrznej.

Utrata zdolności do samokontroli w obu przypadkach wdrażania grywalizacji wiąże się z przesunięciem źródła rzeczywistej kontroli z podmiotu na system zewnętrzny. Podobnie jak mechanizmy automatycznego sprawdzania poprawności językowej w edytorach tekstu raczej nie rozwijają naszej zdolności do bezbłędnego pisania, tak samo systemy grywalizacyjne obniżą naszą umiejętność samoregulacji. Nie znaczy to, że każdy przejaw przenoszenia mechanizmów z gier do rzeczywistego świata prowadzi do atrofii zdolności do samokontroli – projekt *UNICEF Tap Water*, który zachęca nas do niekorzystania z telefonu komórkowego, wydaje się ją wzmacniać. Z drugiej strony tradycyjne rozwiązania regulujące ludzkie zachowania za pośrednictwem systemu kar i nagród również mogą upośledzać zdolność do samokontroli. Przedstawione konkluzje nie są jednak wymierzone w samą ideę grywalizacji, ale służą lepszemu poznaniu zjawiska, które nie tylko „ma moc zmiany naszych zachowań” (Tkaczyk, 2012, s. 152), ale też pociąga za sobą ryzyko osłabienia określonych zdolności. Jeśli ponadto uznamy, że ludzkość zmierza w kierunku pragmatycznej ewolucji kultury zabawy, a mechanizmy z gier zaczynają odgrywać pierwszoplanową rolę w kształtowaniu motywacji, to termin **ukryty program grywalizacji** zdaje się trafnie opisywać uwarunkowania tego zjawiska. Doskonałą ilustracją powyższych obaw jest futurystyczna wizja przedstawiona przez Eranę May-raza i Daniela Lazo w krótkometrażowym filmie *Sight* (Robot Genius, 2012). Rzeczywistość rozszerzona, która cieszy się coraz większą popularnością, pozwala na upowszechnienie grywalizacji do takiego stopnia, że najprostsze czynności, takie jak przygotowanie śniadania, mogą być stymulowane i sterowane przez zewnętrzny system kontroli. Tym samym może ziścić się przestroga zawarta w dystopijnej powieści Aldousa Huxleya *Nowy wspaniały świat, gdzie odgórnie zarządzana zabawa może zwiększyć skuteczność oświeconego systemu totalitarnego*. „*Problem szczęścia*”, powiedział później autor swojej wizji, *będzie sprowadzał się do tego, jak sprawić, by ludzie pokochali swoją niewolniczą kondycję* (Combs, 2011, s. 160-161).

Literatura

- Abt C. (1970): *Serious Games*: The Viking Press, New York
- Apter M. (1989): *Reversal theory: Motivation, emotion and personality*. Routledge, London
- Caillois R. (1997): *Gry i ludzie*, [tłumacz]:, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa
- Carducci B. J. (2009): *Basic Processes of Mischel's Cognitive-Affective Perspective: Delay of Gratification and Conditions of Behavioral Consistency*. The Psychology of Personality: Viewpoints, Research and Applications. John Wiley and Sons, s. 443–450
- Casey B. J., Somerville L. H., Gotlib, I. H. i in. (2011): *Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later*. Proceedings of the National Academy of Sciences 108 (36), <http://www.pnas.org/content/108/36/14998.full>. Data dostępu: 15.10.2014
- Chuderski A. (2008): *Poznawcze mechanizmy samokontroli i samoregulacji* W: *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*, Sadko L. (red.). WUJ, Kraków: s. 33-51,.
- Cialdini R. B. (2014): *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, [tłumacz] GWP, Gdańsk:
- Clark L. (1997), *Who Built the Pyramids?*, NOVA, <http://www.pbs.org/wgbh/nova/ancient/who-built-the-pyramids.html>. Data dostępu: 15.10.2014.
- Combs J. E. (2011): *Świat zabawy – narodziny nowego wieku ludycznego*, [tłumacz] WUW, Warszawa:
- Csikszentmihályi M., (2005): *Przeptyw: jak poprawić jakość życia: psychologia optymalnego doświadczenia*. Biblioteka Moderatora, Taszów:
- Czerniawska E. (1999): *Samoregulacja uczenia się–aktualny stan wiedzy*. „Psychologia Wychowawcza” nr 5
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985): *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*, „Journal of Research in Personality”, nr 19, s. 109-134
- Deterding S. (2011): *A Quick Buck by Copy and Paste: A Review of „Gamification by Design”*. Data dostępu: 6.07.2015.
- Gamification Research Network. <http://gamification-research.org/2011/09/a-quick-buck-by-copy-and-paste>.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011): From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. s. 9–15.
- El-Khuffash A. (2013): *Gamification raport*, <http://elkhuffash.com/gamification/>. Data dostępu: 15.10.2014.
- Fizek S. (2014): *Why Fun Matters. In Search of Emergent Playful Experiences* W:, M. Fuchs, Schrape N, S. Fizek, P. Ruffino., (red.): *Rethinking Gamification*. Germany: Hybrid Publishing, s. 273-287.
- Fleming N. (2012): *Gamification: Is it game over?* BBC Future. <http://www.bbc.com/future/story/20121204-can-gaming-transform-your-life>. Data dostępu: 15.10.2014.
- Gartner Inc. (2014): *Hype Cycle 2014*. <http://www.gartner.com/technology/research/hype-cycles/>. Data dostępu: 15.10.2014.
- Gordon D. (1988): *Education as Text: The Varieties of Educational Hiddenness*, Curriculum Inquiry 18/4, Wiley, s. 425-449.
- Hilgard E. R., Marquis D.G. (1968): *Procesy warunkowania i uczenia się*. [tłumacz]: PWN, Warszawa
- Huizinga J. (1985): *Homo ludens, zabawa jako źródło kultury*, [tłumacz]: Czytelnik, Warszawa
- Juul J. (2003): *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>. Data dostępu: 15.10.2014.
- Kentli: F. D. (2009): *Comparison of hidden curriculum theories*, European Journal of Educational Studies 1(2), 2009 , http://www.ozelacademy.com/EJES_v1n2_Kentli.pdf. Data dostępu: 15.10.2014.
- Kotarbiński T. (2000): *Czyn złożony i jego rodzaje* [w:] Kotarbiński T., *Dzieła wszystkie. Traktat o dobrej robocie*. Ossolineum, Wrocław
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011): *Psychologia nauczania – ujęcie poznawcze*. PWN, Warszawa
- Łukaszewski W., Doliński D. (2004): *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* W: *Psychologia, podręcznik akademicki*. Tom 2, J. Strelau (red.). GWP, Gdańsk
- May-raza E., Lazo D. (2012): *Sight, Robot Genius*, <http://www.robotgeniusfilms.com>, Data dostępu: 15.10.2014.
- Meighan R. (1993): *Socjologia edukacji*. WUMK, Toruń
- Nicholson S. (2014): *Exploring the Endgame of Gamification*. W: M. Fuchs, N. Schrape,, S Fizek, P. Ruffino, (red.): *Rethinking Gamification*. Germany: Hybrid Publishing, s. 289-304.
- Mischel W. (2015): *Test Marshmallow*, [tłumacz] Smak Słowa, Sopot
- Mischel W., Shoda Y. Rodriguez, M. L. (1992): *Delay of Gratification in Children*. W: G. Lowenstein, J.Elster,; *Choice Over Time*. Russell Sage Foundation, s. 147–64. <http://bingschool.stanford.edu/pub/wmischel/112-science%201989.pdf>. Data dostępu: 15.10.2014.

- Morbitz J. (2001): *Od motyki do komputera, czyli droga do społeczeństwa informacyjnego*. [tłumacz] „Konspekt” nr 8, Wydawnictwo UP, Kraków:
- Musgrove F. (1966): *The good home* W: M. Craft, *Family, Class and education: A reader*. London: Longman [za:] R. Meighan, (1993): Socjologia edukacji, WUMK, Toruń
- National Institutes of Health (NIH) (2012), *NIH-supported study shows how immune cells change wiring of the developing mouse brain*. http://www.ninds.nih.gov/news_and_events/news_articles/. Data dostępu: 15.10.2014.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006): *Psychologia Poznawcza*. PWN i Wydawnictwo SWPS, Warszawa
- Robertson M. (2010): *Can't play, won't play. Hide&Seek*. <http://hideandseek.net/2010/10/06/>. Data dostępu: 6.07.2015.
- Siadkowski J. (2014): *Grywalizacja – zrób to sam – Podręcznik*. Fundacja Orange.
- Słomczyński M., Sidor D. (2014): *Emocjonalna ocena tekstu poddanego grywalizacji – raport z badań*. EduAkcja Nr 2 (8), s. 27-41.
- Słownik języka polskiego* (2014): Termin „Program”. PWN. <http://sjp.pwn.pl/>. Data dostępu: 15.10.2014.
- Streczewski P. (2013): *Retoryka porażki. Semantyczne i perswazyjne funkcje przegranej w serious games, art games i grach głównego nurtu*. „Homo Ludens” 1(5), s. 23-36.
- TechNavio, *Global Gamification Market 2014-2018*, <http://www.technavio.com/report/global-gamification-market-2014-2018>. Data dostępu: 15.10.2014.
- Tkaczyk (2012): *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Helion.
- Werbach K., Hunter D. (2012): *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. PA: Wharton Digital Press, Philadelphia,
- Zichermann G., Cunningham Ch. (2012): *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, Helion, Warszawa
- Złobicki W. (2002): *Ukryty program w edukacji. Między wiedzą a manipulacją*. Impuls, Kraków

Ukryty program grywalizacji

W ramach artykułu przyjęto założenie, że grywalizacja nie jest transparentną metodyką osiągnięcia dowolnego celu – podobnie jak środek przekazu wpływa na samą treść, tak sposób osiągnięcia celów wpływa na otrzymane efekty. Można zatem założyć, że ogólnie przyjęte strategie wdrażania grywalizacji modelują jej program ukryty, czyli konsekwencje mające znamiona nieuświadomionych efektów ubocznych. Przedstawiona została następująca teza: wiele współczesnych zjawisk społecznych, których głównym przejawem jest grywalizacja, trwale wpływa na osobowościowe aspekty funkcjonowania metapoznawczego tzn. kontroli, monitorowania i regulacji strategii poznawczych oraz afektywnych. W odniesieniu do teorii psychologicznej zmiany ukierunkowania określone zostały dwie nadrzędne strategie wdrażania grywalizacji (teliczna i parateliczna). Analiza tych strategii pozwoliła wyodrębnić zjawiska takie jak: obniżona tolerancja odroczonej gratyfikacji czy rosnąca potrzeba stymulacji, które wpływają na zdolność jednostki do samoregulacji.

Słowa kluczowe: grywalizacja, program ukryty, samoregulacja

The hidden curriculum of gamification

The idea of gamification has become a common trend. The number of projects in which games elements or mechanisms are used is growing exponentially. Although not all of them end in as spectacular a success as the project Metadata Games, it is difficult to argue with the fact that the gamification era is coming. However, this phenomenon has been surrounded by a vast area of controversy. On the one hand it reveals new perspectives of development, makes it possible to combine the paradigm of hedonism and autonomy with social utilitarianism and individual humanism. On the other – transforms knowledge society into an entertainment society and permanently affects the possibilities of human self-regulation.

This paper presents the assumption that gamification is not a transparent methodology for achieving any purpose – as a medium it affects the same content as a method of achieving the objectives affects the resulting effects. It can therefore be assumed that a specific hidden curriculum is a side effect of the generally accepted gamification implementation strategies. The following supposition is presented in the paper: many contemporary social phenomena whose main symptom is gamification, permanently affect the self-regulation skills (control, monitoring and regulation of cognitive and affective strategies). With regard to the theory of psychological reversals were defined two overarching strategies for gamification implementation (telic and paratelic). Analysis of these strategies helped to extract a number of phenomena such as: reduced tolerance of delayed gratification and growing need for stimulation which affects the ability of self-regulation.

Keywords: gamification, hidden curriculum, self-regulation

RELACJE Z BADAŃ

Ruch Pedagogiczny nr 2/2017

Tomasz Knopik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Urszula Oszwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ewa Domagała-Zyśk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

DIAGNOZA KOMPETENCJI EMOCJONALNO-SPOŁECZNYCH UCZNIÓW ZDOLNYCH W ŚRODKOWYM WIEKU SZKOLNYM Z WYKORZYSTANIEM BATERII TROS-KA – DONIESIENIE Z BADAŃ

Środkowy wiek szkolny (Brzezińska, 2005; Rękosiewicz, Jankowski, 2014), obejmujący okres od 9 do 13 lat życia, stanowi końcowy etap dzieciństwa przed przejściem do okresu dojrzewania. Z rozwojowego punktu widzenia jest to okres szczególnie, ponieważ obfituje w specyficzne wyzwania i zadania, z którymi zmagają się młody człowiek już jako autonomiczny podmiot ponoszący odpowiedzialność za własne wybory i zachowania. Zgodnie z koncepcjami rozwoju Erika Eriksona (1997; 2004) oraz Roberta Havighursta (za: Bates i in., 2007; Bakiera, Stelter, 2011), zarówno kryzysy rozwojowe, jak i zadania rozwojowe stanowią siłę napędową procesu dojrzewania człowieka. W środkowym wieku szkolnym wydają się pełnić one rolę szczególną w kształtowaniu osobowości jednostki, gdyż pozwalają jej na autonomizację i samodzielność (w wyraźnym kontraście do dotychczasowego współdecydowania i współodpowiedzialności dorosłych). Zgodnie z koncepcją Eriksona (1997) główny kryzys jednostki w tym okresie wynika ze starcia dwóch sił, tkwiących w poczuciu produktywności i poczuciu niższości. Uzyskanie względnej równowagi między nimi jest wyzwaniem tego okresu. Zgodnie z teorią Havighursta (za: Brzezińska, 2005) główne zadania rozwojowe środkowego wieku szkolnego dotyczą osiągnięcia niezależności osobistej, rozwijania postaw społecznych oraz budowania własnej hierarchii wartości, obok innych nie mniej ważnych, jak doskonalenie umiejętności czytania, pisanie, liczenia, rozwój myślenia pojęciowego czy uczenie się roli płciowej.

Radzenie sobie z kryzysami i wyzwaniami rozwojowymi wymaga wysokich zdolności adaptacyjnych. W tym kontekście uczniowie zdolni jako ponadprzeciętnie inteligentni powinni wykazywać się szerokimi zasobami odpornościowymi (funkcjonalne podejście do inteligencji jako grupy zdolności przystosowawczych, por. Knopik, 2015;

Sternberg, 2003), które pozwolą im efektywniej poradzić sobie z pojawiającymi się trudnościami. Jednocześnie dość częsty pogląd dotyczący deficytów emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych (objawiających się m.in. w postaci dysharmonii rozwojowej) połączony ze stanowiskiem wskazującym na ich nadwrażliwość emocjonalną i sensoryczną (Limont, 2011) sugeruje, że omawiany obszar może charakteryzować się deficytami o charakterze parcjalnym lub globalnym. W obliczu tej kontrowersji, która implikuje liczne stereotypy i uprzedzenia wobec osób zdolnych (Sękowski, Knopik, 20102008), zasadne jest podjęcie raz jeszcze próby opisanie funkcjonowania emocjonalno-społecznego uczniów zdolnych ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki środkowego wieku szkolnego.

Uczeń zdolny w środkowym wieku szkolnym wobec wyzwań rozwojowych

Osoba zdolna wymyka się jednoznacznym ustaleniom terminologicznym. Nieco inaczej charakteryzuje ją pedagogika (kluczowe kryterium osiągnięć), nieco inaczej psychologia (kluczowe kryterium inteligencji). Zazwyczaj odróżnia się pojęcia: *uczeń zdolny* i *uczeń uzdolniony*, podkreślając, że w pierwszym przypadku chodzi o ponadprzeciętne ogólne zdolności poznawcze, a w drugim o przejawiane w konkretnych dziedzinach/przedmiotach osiągnięcia (por. Limont, 2011; Sękowski, 2001; Knopik, 2012). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* wskazuje na *uczniów ze szczególnymi uzdolnieniami*, choć praktyka diagnostyczna zredukowana zazwyczaj do pomiaru inteligencji, sugerowałaby raczej używanie pojęcia *uczeń zdolny*. Warto zauważyć, że utożsamianie zdolności z uzdolnieniami wskazuje na konieczność uwzględnienia w procesie identyfikacji uczniów zdolnych już zrealizowanych przejawów posiadanego potencjału, gdy tymczasem we wczesnych etapach edukacji ważniejsze jest swobodne eksplorowanie swoich talentów niż ich usystematyzowany trening, który takie osiągnięcia mógłby wygenerować (por. *Model Wzbogaconej Triady* jako proces rozpoznawania i wspomagania osób uzdolnionych, Renzulli, Reis, 1997).

Klasycznym modelem zdolności, który próbuje połączyć oba podejścia (tj. potencjał vs aktualizacja w postaci wymiernych rezultatów) i doczekał się już bogatej tradycji badań edukacyjnych jest trójpłaszczyznowa koncepcja Renzullego (2004). Wedle tego ujęcia zdolności to relacja (o charakterze synergii) między: ponadprzeciętnymi właściwościami poznawczymi (szybkość przetwarzania informacji, dobrze rozwinięte procesy uwagi, pamięci i myślenia), twórczością (płynność, giętkość, oryginalność, otwartość na nowości, ciekawość poznawcza, wnikliwość) i motywacją (wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie). Zasadne jest zatem mówienie o zdolnościach jako zjawisku poznawczo-osobowościowym, a nie tylko (co ma zazwyczaj miejsce) przejawie wysokiej inteligencji. Stąd właściwa identyfikacja zdolności powinna opierać się na modelu diagnozy funkcjonalnej przełamującej paradygmat sztucznego wydzielenia tego, co poznawcze, emocjonalno-społeczne czy osobowościowe. Opierając się zatem na założeniach Renzullego, autorzy artykułu definiują ucznia zdolnego jako osobę o ponadprzeciętnym potencjale poznawczym, która jest zmotywowana do uczenia się (tj. nabywania nowej wiedzy i umiejętności – nie tylko w odniesieniu do treści szkolnych) i wykazuje się postawą

kreatywną, tj. otwartością na problemy oraz oryginalnością i wytrwałością w ich rozwiązywaniu. Takie ujęcie pozwala z jednej strony na identyfikację potencjału, z drugiej zaś na optymalne i zrównoważone wspieranie w jego aktualizacji zgodnie z ideą opisaną przez Renzulliego jako *from high potential to gifted performance* (por. Renzulli, Reis, 1997). Środkowy wiek szkolny ma w tym procesie kluczowe znaczenie, gdyż to właśnie wówczas kształtuje się tożsamość podmiotu jako osoby zdolnej („posiadam zdolności i chcę je rozwijać”) ze względu na intensywne eksplorowanie swoich zainteresowań oraz permanentne konfrontowanie swoich kompetencji z zasobami rówieśników.

Zgodnie z teorią zadań rozwojowych Havighursta, w każdym okresie życia pojawiają się inne zadania rozwojowe, które poddawane są naciskom: a) biologicznym (zmieniającego się organizmu), b) psychicznym (nabytych wcześniej kompetencji), c) społecznym (aktualnych oczekiwań społecznych) (por. Brzezińska, 2005). Szczególnie widoczne są one w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych, które obejmują swym zasięgiem liczne umiejętności i funkcje, stanowiąc kompetencyjną bazę dla nich (tzw. *zasoby transferowalne*, por. Domagała-Zyśk i in., 2017). Uczeń zdolny w środkowym wieku szkolnym zmagają się z sytuacjami problemowymi i trudnościami, poszukując najbardziej efektywnych strategii radzenia sobie w zasadzie tak, jak każdy jego rówieśnik. Jego charakterystyczną nadwrażliwość afektywna i poznawcza sprzyja jednak znacznie częstszemu rozpoznawaniu sytuacji trudnych, hiperbolizowaniu ich znaczenia i reagowaniu z siłą nieadekwatną do ewokujących to zachowanie bodźców (Sękowski, 2001). Intensywna koncentracja na przynależności grupowej, tak charakterystyczna dla tego okresu, pokazuje jednocześnie „inność” osób zdolnych: specyficzne zainteresowania, niestandardowe poczucie humoru, idealizm aksjologiczny, perfekcjonizm. Młody człowiek staje wobec dylematu: przystosować się kosztem utraty indywidualizmu, czy też pozostać sobą, ponosząc ryzyko społecznego odrzucenia (Robinson, 2002).

Środkowy wiek szkolny to czas wyłaniania się samowiedzy i samooceny wskutek licznych sposobności do spostrzegania swoich kompetencji w konfrontacji z rówieśnikami. Powoduje to, że kształtujący się obraz własnej osoby jest niestabilny. Uczeń zdolny, wobec którego otoczenie często formułuje konkretne oczekiwania, czasem przewyższające jego możliwości, dąży jednocześnie do uzyskania niezależności oraz poczucia sprawczości. Badania pokazują, że osoby ponadprzeciętne bywają postrzegane przede wszystkim przez pryzmat ich osiągnięć, co obniża ich poczucie bezpieczeństwa i powoduje, że na pewnym etapie bardziej kierują się celami otoczenia (laury w konkursach i olimpiadach jako wyróżnienie dla nauczycieli i szkoły, ambicje rodziców) niż motywacją wewnętrzną (por. Neihart, 2002; Limont, 2011). W okresie tym od ucznia oczekuje się większej kontroli afektu (nacisk społeczny), jednak nie zawsze podąża za tym osiągnięta gotowość układu nerwowego (nacisk biologiczny i psychiczny), co rodzi frustracje, konflikty i negatywnie oddziałuje na sposoby radzenia sobie z trudnościami, relacje społeczne, samoocenę oraz poczucie sprawczości. W przypadku osób zdolnych dochodzi ponadto do specyficznego złudzenia percepcyjnego polegającego na tym, że ze względu na zdecydowanie przyspieszony rozwój poznawczy, sferę emocjonalno-społeczną, nawet jeśli jest aktualnie zgodna z normą, postrzega się jako deficytową (por. Knopik, Knopik, 2015). Zjawisko to bywa źródłem uprzedzeń w stosunku do osób zdolnych i traktowania ich jako problemowych, gdy w rzeczywistości przejawiane trudności wychowawcze są

charakterystyczne dla danego etapu, przy czym *implicite* zakłada się, że ponadprzeciętni uczniowie powinni być również wyróżniający w zachowaniu (Ledzińska, 2010).

Kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów zdolnych

Przez kompetencje emocjonalno-społeczne należy rozumieć zbiór umiejętności efektywnego wchodzenia w interakcje z innym ludźmi opartych na gotowości do świadomego zarządzania emocjami adekwatnie do wieku i kontekstu sytuacyjnego (LeBuffe, Shapiro, Naglieri, 2009). Oddzielanie kompetencji emocjonalnych i społecznych w podejściu rozwojowym jest nieuprawnione, gdyż w zasadzie każdy przejaw afektu uwikłany jest w kontekst środowiskowy (emocje jako regulator relacji podmiotu z otoczeniem), każde zaś zachowanie społeczne czerpie w większym bądź mniejszym stopniu z repertuaru możliwych reakcji emocjonalnych.

Warto podkreślić, że podejście kompetencyjne zakłada możliwość uczenia się i rozwijania pożądanych zachowań, stąd jego popularność w ostatnich latach w programach profilaktycznych i wychowawczych. Spośród licznych kompetencji emocjonalno-społecznych, w badaniach własnych uwzględniono te, które uznano za wiodące w środkowym wieku szkolnym w kontekście rozwoju psychicznego ucznia i zadań rozwojowych aktualnych i przyszłych. Są to: a) radzenie sobie z trudnościami, b) relacje społeczne, c) obraz siebie, d) poczucie sprawczości, e) kontrola afektu. Jako zbiór umiejętności wspólnie odpowiedzialnych za ogólne poczucie kompetencji uczniów zostały one zoperacjonalizowane i szczegółowo opisane w modelu TROS-KA (por. Domagała-Zyśk i in., 2017).

Napotykanne trudności i strategie radzenia sobie z nimi. W obliczu wyłaniania się tożsamości i kształtowania poczucia własnej wartości, uczniowie zdolni w środkowym wieku szkolnym, silniej niż ich rówieśnicy, zmagają się z sytuacjami problemowymi zarówno w aspekcie społecznym, jak i emocjonalnym. Związane to jest z ich nadaktywnością poznawczą, sensoryczną i afektywną (Limont, 2014). Z jednej strony umiejętność dostrzegania trudności ma znaczenie adaptacyjne i pozwala podmiotowi na opracowywanie i stosowanie indywidualnych strategii radzenia sobie z trudnościami, z drugiej zaś może przekraczać zasoby odpornościowe i spowodować reakcje unikowe, lękowe lub nerwicowe. Osoby wrażliwe przejawiają tendencję do traktowania bodźców neutralnych jako zagrażających im, co zwiększa częstotliwość odczuwania dyskomfortu psychicznego i postrzegania wielu sytuacji jako potencjalnych przeszkód do pokonania. Trudno zaadaptować się do środowiska, które ciągle stwarza nowe wyzwania (a taki jest skrypt poznawczo-emocjonalny wielu osób wybitnie nadwrażliwych) i utrzymuje podmiot w stanie chronicznego niepokoju. Rzutuje to na jej relacje społeczne, ponieważ zachowania osób w najbliższym otoczeniu odbierane są zazwyczaj jako nieprzychylnie, ukierunkowane na poniżenie i zdyskredytowanie, gdy w rzeczywistości są neutralne lub wprost nastawione na wsparcie.

Nowy wymiar relacji interpersonalnych. Rodzinne relacje dziecka w środkowym wieku szkolnym warunkują jego dobrostan, jednak stopniowo tracą na ważności. Ich jakość nadal zależy od aktywności rodziców, wychowawców i innych osób znaczących oraz od zachowań samego dziecka. Poznanie rodzaju i jakości doświadczanych przez niego relacji

interpersonalnych, a także związków, jakie zachodzą między nimi z różnych perspektyw – dziecka, rodzica oraz jego nauczycieli i wychowawców, jest ważne dla lepszego zrozumienia dziecka oraz udzielenia mu wsparcia. Rodzice i rówieśnicy stanowią dla dziecka w środkowym wieku szkolnym wiodące grupy osób znaczących (por. Domagała-Zyśk 2004). Osoba znacząca może redukować bądź wzmacniać poczucie niepewności, bezradności i własnej wartości młodego człowieka. Ten etap rozwoju jest także czasem intensywnej zmian w zakresie relacji z rodzicami i rówieśnikami. Uczeń w tym wieku często marginalizuje relacje z rodzicami, dąży do autonomii od rodzicielskich regulacji. Staje się coraz silniej związany z rówieśnikami i od nich czerpie wzorce osobowe. Wzrasta wówczas potrzeba wsparcia doznawanego od rówieśników, Rodzina nadal pozostaje miejscem nabywania doświadczeń emocjonalnych i społecznych. Fundamentem utrzymania dobrych relacji dorastającego dziecka z rodzicami jest efektywna komunikacja. Kontakty z rówieśnikami są źródłem pozytywnych, ale niełatwych doświadczeń. Dążenie do spójności z grupą, do której się przynależy, z jednej strony, a potrzeba autonomii, z drugiej strony, stawiają młodego człowieka wobec konieczności wyboru oraz poszukiwania równowagi między potrzebą bliskości rówieśniczej a potrzebą niezależności i indywidualności. Janos i Robinson (1985) stwierdzili, że od 20 do 25% uzdolnionych dzieci doświadcza trudności społecznych z częstotliwością dwa razy większą niż ich „przeciętni” rówieśnicy. Peterson i Ray (2006) donoszą, że w szkole podstawowej zdolni uczniowie często doświadczają dokuczania z powodu ich inteligencji lub niepospolitych umiejętności. Według ich obserwacji apogeum tej przemocy relacyjnej przypada na szósty rok nauki, a więc omawiany środkowy wiek szkolny. Jednocześnie ci sami badacze uznali inteligencję jako czynnik ochronny w subiektywnym doświadczeniu uczniów sytuacji bycia zastraszanym oraz wspomagający konstruktywne rozwiązanie tego problemu.

Wielu badaczy kwestionuje zasadność mówienia o specyficznych problemach uczniów zdolnych i przewartościowuje klasyczny paradygmat wyodrębniana trudności endo- i egzogennych charakterystycznych dla osób ponadprzeciętnych (por. Sękowski, 2001). Badania podłużne oraz metaanalizy zespołu Neihart, Reis, Robinson i Moon (2002, s. 268) doprowadziły do konkluzji, iż nie ma dowodów na to, że utalentowane dzieci lub młodzież – jako grupa – z natury są bardziej podatne na niedopasowane społeczne niż jakkolwiek inna grupa. Analizy Wellisch i in. (2011) prowadzone w Nowej Zelandii i Australii pozwoliły stwierdzić, że rodzice nie zgłosili żadnych znaczących różnic w zakresie częstotliwości i jakości problemów w zachowaniu między dziećmi z IQ poniżej i powyżej 120.

Obraz własnej osoby i jego niestabilność. Mimo ciągłości i płynności rozwoju, w środkowym wieku szkolnym uczeń ma sposobność dowiadywania się nowych informacji o sobie samym, ze względu na rosnącą liczbę obszarów podejmowanych aktywności. Obraz siebie, oznaczający sposób, w jaki jednostka postrzega siebie i swoje możliwości, rozwija się w ciągu całego życia na podstawie informacji o sposobie, w jaki człowiek widzi siebie, jak postrzegają go inni, a także na ile jest to dla niego ważne (Wiliński, 2005). W wieku 9–13 lat życia występuje w tym obszarze duża niestabilność. Uczeń buduje wiedzę na swój temat (samowiedza). Obejmuje ona wygląd, umiejętności, osiągnięcia, kompetencje, atrakcyjność interpersonalną i sprawczość (por. Kołodziejczyk, 2011). Na jej podstawie kształtuje się poczucie własnej wartości. Emocjonalny stosunek do siebie samego, wartościowanie siebie

w kategoriach pozytywnych i negatywnych, stopień odczucia szacunku, sympatii do własnej osoby (samooceń) pozostają w ścisłej zależności z tą wiedzą. Wiara we własną skuteczność, a także szacunek do siebie (Branden, 2009), stanowią warunek zaspokajania własnych potrzeb, pragnień, dążenie do osiągnięcia satysfakcji, zadowolenia i spełnienia. Okres średniego wieku szkolnego to intensywny czas budowania obrazu siebie, samowiedzy i samooceny ze względu na podejmowanie działań, za które podmiot jest sam od początku do końca odpowiedzialny. Wyniki badań ujawniają różnice płciowe w tym zakresie (Gentile i in., 2009). Dziewczęta budują samoocenę na podstawie atrakcyjności fizycznej, natomiast chłopcy troszczą się o sprawność fizyczną i oceniają siebie według osiągnięć sportowych. Przesadnie wyidealizowany obraz własnej osoby stanowi źródło nieadekwatnych działań jednostki. Może prowadzić do stawiania sobie zbyt wysokich wymagań, obwiniania się za porażki, dążenia do perfekcji, zarozumiałości i pychy, co z kolei nie sprzyja byciu lubianym w grupie rówieśniczej. Warto dodać, że w przypadku uczniów zdolnych stawianie sobie samemu wysokich standardów przenoszone jest na innych, stąd nadmierny krytycyzm wobec otoczenia i odbieranie osób zdolnych jako zarozumiałych i nieprzystępnych. Obniżone poczucie własnej wartości jest zjawiskiem rzadziej spotykanym u uczniów zdolnych, ale może przejawiać w postaci braku wiary we własne możliwości w zakresie kompetencji, w których nie czują się wybitni (Obuchowska, 2005). Nieadekwatny obraz siebie przeszkadza w nawiązywaniu i utrzymywaniu satysfakcjonujących relacji interpersonalnych i może prowadzić do konfliktów z innymi albo wycofywania się.

Potrzeba autonomii i poczucie sprawczości. Są one istotnymi czynnikami, decydującymi o adekwatnej samoocenie. Zdolność do kończenia rozpoczętych zadań i poczucie posiadania kontroli oraz sprawstwa nad realizowanymi aktywnościami prowadzi do zgeneralizowanej pozytywnej oceny własnych kompetencji, co w rezultacie daje uczniowi poczucie satysfakcji. Poczucie sprawczości i potrzeba autonomii są ściśle związane z procesem uczenia się (Filipiak, 2012), a samosterowność (albo wyuczona bezradność jako jej odwrotność) może być widoczna w rozumieniu tego, czego uczeń się uczy, umiejętności transformowania wiedzy na własny język (por. asymilacja i akomodacja w teorii J. Piageta, 1966a, 1966b), adekwatna ocena umiejętności potrzebnych do wykonania zadania, uruchomienie skutecznych strategii uczenia się, zdolność do planowania, organizowania i monitorowania kolejnych kroków we własnym procesie uczenia się (rola funkcji zarządzających – por. Brzezińska, 2005; Boyd, Bee, 2008). Sprawczość stanowi pochodną motywacji człowieka (Oszwa, Chmiel, 2017), ma także ścisły związek z kształtowaniem się poczucia umiejscowienia kontroli (Jaros, Oszwa, 2014). Zgodnie z teorią motywacyjną Richarda M. Ryana i Edwarda Deciego (2004) należy ona do trzech uniwersalnych potrzeb psychicznych człowieka, obok poczucia kompetencji i bliskości w relacjach z innymi. Z badań T. Knopika przeprowadzonych na grupie 960 zdolnych gimnazjalistów wynika, że potrzeba autonomii jest zmienną, która w największym stopniu różnicuje uczniów zdolnych z wysoką i niską średnią (średnia w grupie z wysokimi ocenami: 9,85, z niskimi ocenami: 7,78, $p < 0,001$). Wielu badaczy podkreśla, że uczniowie zdolni, pomimo wysokiego poziomu umiejętności, nie osiągają wysokich wyników akademickich. Obliczono, że 15–40% utalentowanych uczniów nie wykazuje osiągnięć adekwatnych do potencjału (Seeley, 1993). Z prezentowanych analiz wynika, że utalentowani uczniowie mają większe szanse powodzenia, gdy czują, że sprawują kontrolę nad procesem uczenia się i sami dokonują

wyboru kierunków pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności (Figg i in., 2012). Angażują się w wyzwania szkolne i akademickie, kiedy mają poczucie, że nauczyciele dbają o nich i są bezpośrednio zainteresowani ich sukcesem, przy jednoczesnym poszanowaniu ich wolności oraz prawa do samostanowienia (Figg i in., 2012). W tym kontekście badacze rozróżniają trzy typy uzdolnionych uczniów:

- a. osiagających wysokie wyniki w wielu dziedzinach;
- b. z nieadekwatnymi osiągnięciami, znacznie poniżej możliwości (często na skutek perfekcjonistycznych inklinacji powodujących frustrację i wycofanie się; częstym błędem jest sięganie po zadania nieadekwatne do zidentyfikowanego potencjału);
- c. tzw. „selektywnych konsumentów zdolności” (podczas gdy perfekjoniści tracą czas na wątplenie we własne umiejętności na skutek poniesionych porażek, selektywni konsumenci pewni siebie i swoich umiejętności, decydują się zaangażować cały swój wysiłek tylko w przedmioty i projekty, które ich interesują i które są zgodne z ich predyspozycjami i preferencjami, por. Figg i in., 2012).

Kontrola afektu. Jest to złożona umiejętność, odpowiedzialna za regulację nastawienia ucznia do samego siebie, do innych osób oraz do sytuacji problemowych. W literaturze psychopedagogicznej (por. DeBellis, Goldin, 2006) rozumiana jest jako zdolność do kodowania wiedzy o świecie z uwzględnieniem poznawczych i emocjonalno-społecznych komunikatów, napływających z otoczenia, mająca na celu integrację wielowymiarowej psychiki ludzkiej (por. Domagała-Zyśk i in., 2017). Przekonania, postawy, stany emocjonalne i wartości stanowią główne elementy składowe, integrowane przez jednostkę w procesie kształtowania kontroli afektu (DeBellis, Goldin, 2006). Kompetencja ta, budowana intensywnie w środkowym wieku szkolnym stanowi jednocześnie duże wyzwanie rozwojowe o znaczeniu strategicznym – funkcja ochronna pełniona podczas znajdującego się w strefie najbliższego rozwoju kryzysu tożsamości. Niski poziom kontroli, świadczący o trudnościach w integrowaniu procesów psychicznych, może być przyczyną zaburzeń w relacjach interpersonalnych uczniów zdolnych oraz nieosiągania przez nich sukcesów mimo uzdolnień (por. syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – Dyrda, 2009). Kontrola emocji, polegająca na umiejętności ich hamowania oraz na skutecznym odbiorze komunikatów emocjonalnych stanowi istotny czynnik powodzenia w relacjach z innymi oraz czerpania satysfakcji z życia (Goleman, 1997).

Metoda

Celem teoretycznym badania było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w wieku 9-13 lat?
2. Czy występują różnice istotne statystycznie w zakresie poziomu kompetencji emocjonalno-społecznych między uczniami zdolnymi, a ich rówieśnikami niezidentyfikowanymi jako zdolni?

3. Jaki jest związek między kompetencjami emocjonalno-społecznymi a osiągnięciami u uczniów zdolnych i uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni?

Celem praktycznym było określenie założeń optymalnego modelu wspierania rozwoju uczniów zdolnych, którego efektem nie będą jedynie wymierne osiągnięcia i sukcesy, ale samorealizacja przekładająca się na wysoką jakość życia tych osób (zgodnie z rdzeniową funkcją inteligencji).

Badania zostały przeprowadzone w ramach współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie polegającej na przeprowadzeniu procedury normalizacji pakietu TROS-KA przeznaczonego do diagnozy kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów w wieku 9–13 lat. Identyfikacja uczniów zdolnych odbyła się za pomocą Nauczycielskiego Formularza Rekomendacji autorstwa Judy Eby (Eby, Smutny, 1998). Każdy uczeń wskazany potencjalnie jako zdolny był oceniany przez dwóch nauczycieli w kryteriach: zdolności ogólne, myślenie twórcze i motywacja do pracy (zgodnie z modelem trójpierścieniowym Renzulliego). Średni wynik uzyskany z dwóch niezależnych rekomendacji nauczycielskich powyżej 37 pkt wskazywał na posiadanie zdolności (wynik osoby badanej mieścił się w przedziale od 15 pkt do 60 pkt). W ten sposób wyłoniono grupę 107 uczniów zdolnych (przy 1229 uczniów objętych normalizacją, co stanowi 8,7% próby), w tym 55 dziewcząt i 52 chłopców. Uzyskana liczba zgodna jest z większością modeli zdolności wskazujących na procentowy udział osób zdolnych w populacji w przedziale od 2 do 20% (podejście elitarne vs egalitarne). Oznacza to, że grupą porównawczą w projektowanych badaniach (uczniami niezidentyfikowanymi jako zdolni) jest grupa 1122 osób, przy czym w analizach uwzględniono wyniki otrzymane od 1052 uczniów (niepełna charakterystyka w odniesieniu do ocen szkolnych oraz braki danych w ocenie 270 stopni).

Do pomiaru wskaźników kompetencji emocjonalno-społecznych wykorzystano baterię TROS-KA opracowaną przez E. Domagałę-Zyśk, T. Knopika i U. Oszwę (2017), zbudowaną z następujących testów:

- a. Skala T – radzenie sobie z trudnościami (18 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–72 pkt);
- b. Skala R – relacje z innymi (18 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–72 pkt);
- c. Skala O – obraz siebie (20 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–80 pkt);
- d. Skala S – sprawczość (20 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–80 pkt);
- e. Skala KA – kontrola afektu (18 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–72 pkt) – skala ta wykorzystywana jest do przeprowadzenia oceny kompetencji emocjonalno-społecznych badanego w modelu 270 stopni, tzn. że wypełnia ją sam uczeń, jego wychowawca (nauczyciel) i rodzic.

Wszystkie testy baterii TROS-KA zostały wystandaryzowane i znormalizowane. Właściwości psychometryczne skal (rzetelność, trafność teoretyczna oraz trafność zewnętrzna) są zadowalające, co zostało zweryfikowane w toku badań pilotażowych, standaryzacyjnych oraz aktualizacyjnych.

Badania zostały przeprowadzone w modelu diagnozy funkcjonalnej, co oznacza, że uczniowie oprócz oceny stopnia rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych

otrzymali również adekwatne wsparcie o charakterze terapeutyczno-rozwojowym ukierunkowane na wzmacnianie posiadanych zasobów i uzupełnianie deficytów. Wsparcie to zostało zaprojektowane w oparciu o materiały postdiagnostyczne zebrane w formie czterech poradników metodycznych (por. Domagała-Zyśk i in., 2017 a, b, c, d).

Zgodnie z założeniem oceny 270 stopni w badaniu skalą KA wzięli udział również rodzice (99 osób) i nauczyciele uczniów zdolnych (107 osób). Takie podejście pozwala na skonfrontowanie tego, jak postrzegają swoje kompetencje emocjonalno-społeczne sami uczniowie z tym, jak je odbierają rodzice oraz nauczyciele.

Wyniki

Uzyskane wyniki (tabela 1) pokazują, że uczniowie zdolni w każdym badanym teście osiągnęli średnie wyższe niż ich „przeciętni” rówieśnicy z grupy porównawczej. Odnosząc te wyniki do norm można stwierdzić, że średnie wyników uczniów zdolnych wskazują na przeciętny poziom rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych (6. sten). Największe różnice dotyczą skal: obraz siebie (O), sprawczość (S) i kontrola afektu (KA). Co ciekawe: najniższe różnice dotyczą ocen dokonanych przez nauczycieli. Można uznać, że ta ocena jest na podobnym poziomie: w jednej i drugiej grupie znacząco poniżej oceny dokonanej przez samych uczniów. Na uwagę zasługuje wartość minimów osiąganych przez badanych w obu grupach. W przypadku uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni są one znacznie niższe, co można, biorąc pod uwagę również wartość odchyłeń standardowych, uznać za symptom większego zróżnicowania wyników wśród tej grupy, a także potwierdzenie nieuzyskiwania przez uczniów zdolnych bardzo niskich wyników w analizowanych testach.

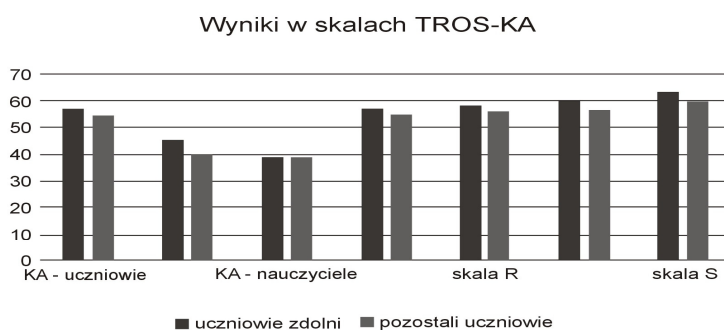
Tabela 1. Statystyki opisowe dla skal TROS-KA

Skala	Grupa	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
KA – ocena uczniów	UZ	39,00	72,00	57,07	7,94
	UbZ	17,00	72,00	54,36	9,30
KA – ocena rodziców	UZ	20,00	51,00	45,74	5,20
	UbZ	15,00	54,00	39,99	5,69
KA – ocena nauczycieli	UZ	23,00	53,00	39,10	5,59
	UbZ	17,00	54,00	38,94	6,24
Skala T	UZ	37,00	68,00	57,19	7,12
	UbZ	18,00	71,00	55,13	8,08
Skala R	UZ	34,00	71,00	58,21	7,97

	UbZ	16,00	72,00	56,26	9,05
Skala O	UZ	22,00	77,00	60,21	10,33
	UbZ	12,00	80,00	56,65	11,95
Skala S	UZ	37,00	80,00	63,53	10,55
	UbZ	24,00	80,00	60,29	12,08

Oznaczenia: UZ – uczniowie zdolni, UbZ – uczniowie bez zidentyfikowanych zdolności

Wykres 1. Średnie uzyskane przez obie grupy badanych w testach TROS-KA



Szczegółowa analiza istotności różnic między średnimi uzyskanymi przez badanych w obu grupach (tabela 2) pozwala stwierdzić, że najbardziej istotne różnice dotyczą obrazu siebie ($p=0,002$), kontroli afektu ($p=0,004$) i poczucia sprawczości ($p=0,009$). Różnice w skalach T i R są istotne na poziomie $p<0,05$.

Tabela 2. Testy istotności różnic międzygrupowych

Aspekt analizy	KA – ocena uczniów	Skala T	Skala R	Skala O	Skala S
U Manna-Whitneya	48925,50	51613,00	52823,00	48612,50	50439,50
W Wilcoxona	654475,50	672668,00	677226,00	669667,50	670380,50
Z	-2,885	-2,294	-1,987	-3,155	-2,617
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,004	0,022	0,047	0,002	0,009

Dodatkowo określono poziom istotności i siłę związków między poszczególnymi kompetencjami emocjonalno-społecznym a osiągnięciami szkolnymi, traktowanymi w literaturze jako psychopedagogiczny wskaźnik uzdolnień (por. Sękowski, 2001). Tabela 3 pokazuje, że w obu grupach otrzymane wskaźniki korelacji są istotne statystycznie co najmniej na poziomie $p < 0,01$, przy czym zdecydowanie silniejsze dotyczą grupy uczniów zdolnych

Tabela 3. Korelacje między wynikami w skalach TROS-KA a ocenami szkolnymi (średnia ocena za poprzedni semestr)

Skala	Grupa	Współczynnik korelacji <i>rho Spearmana</i>	Istotność
KA – ocena uczniów	UZ	0,32	<0,01
	UbZ	0,22	<0,01
KA – ocena rodziców	UZ	0,32	<0,01
	UbZ	0,26	<0,01
KA – ocena nauczycieli	UZ	0,62	<0,001
	UbZ	0,41	<0,001
Skala T	UZ	0,41	<0,001
	UbZ	0,24	<0,01
Skala R	UZ	0,28	<0,01
	UbZ	0,16	<0,01
Skala O	UZ	0,42	<0,001
	UbZ	0,19	<0,01
Skala S	UZ	0,45	<0,001
	UbZ	0,27	<0,01

Oznaczenia: UZ – uczniowie zdolni, UbZ – uczniowie bez zidentyfikowanych zdolności

Dyskusja wyników i implikacje praktyki pedagogicznej

Przeprowadzone badania mogą stanowić podstawę istotnych implikacji w zakresie nauczania i wychowania uczniów zdolnych.

Badania jednoznacznie pokazują, iż uczniowie zdolni prezentują przeciętny poziom rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych. Potwierdza to tezę zespołu Neihart, Reis, Robinson i Moon (2002) kwestionującą specyficzne trudności w tym obszarze rozwojowym wśród osób zdolnych. Należy zaznaczyć, że testy TROS-KA uwzględniają społeczne zaangażowanie i relacje towarzyskie uczniów organizowane po szkole. W przypadku uczniów zdolnych to ważna modyfikacja w stosunku do dotychczasowych prób diagnostycznych, z których większość skupiała się na społecznym funkcjonowaniu uczniów jedynie w środowisku szkolnym. Okazuje się, że uczniowie zdolni, nie zaspokajając w pełni potrzeby przynależności w szkole, czynią to bardzo często podczas zajęć dodatkowych w grupie innych osób zdolnych. To kontekstowe, dynamiczne podejście do relacji społecznych jest postulatem diagnozy funkcjonalnej, a w przypadku uczniów zdolnych pozwala na bardziej adekwatną ocenę posiadanych przez ich kompetencji w tym obszarze (por. Knopik, 2015). Jednocześnie taki wniosek pokazuje, jak ważne jest stworzenie w szkole warunków do integrowania się uczniów zdolnych.

Ważne jest przeanalizowanie wyników uczniów zdolnych w kontekście wyników całej badanej populacji uczniów w środkowym wieku szkolnym. Pomimo osiągnięcia przeciętnych wyników w badanych obszarach, uczniowie zdolni wykazują się istotnie wyższym poziomem kompetencji emocjonalno-społecznych szczególnie w zakresie: obrazu siebie, poczucia sprawczości i kontroli afektu w stosunku do grupy uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni. Z jednej strony może to być efekt większego wglądu w siebie, z drugiej zaś skutek poradzenia sobie z dużo większą liczbą wyzwań rozwojowych (wynikających z nadwrażliwości, a także szerokiego zakresu podejmowanych działań). Aktywność uczniów zdolnych, która często spotyka się ze społecznym uznaniem (nagrody w konkursach, olimpiadach, wystawy, wysokie oceny) daje niewątpliwie okazję do wzmacniania swojej samooceny. Jednocześnie wielość zainteresowań i stawianie sobie celów nieadekwatnych do potencjału może obniżyć poczucie pewności siebie. Dlatego tak istotne jest przewartościowanie myślenia o rozwijaniu swoich talentów z perspektywy konkursów i chronicznej rywalizacji na rzecz zbudowania *flow* wokół samej czynności uczenia się (w każdym obszarze aktywności ucznia). Warto podkreślić, że zarówno testy, jak i materiały postdiagnostyczne zawarte w pakiecie TROS-KA taką nową perspektywę budują (np. zamiast rywalizacji tworzone są okazje do dzielenia się swoją wiedzą z innymi, zamiast indywidualnej wygranej – proponowana jest wspólna akcja społeczna).

Badania potwierdziły istotny statystycznie związek między kompetencjami emocjonalno-społecznymi a ocenami szkolnymi w obu grupach. Okazuje się jednak, że zdecydowanie silniejsze korelacje występują w grupie uczniów zdolnych, co potwierdza rolę identyfikowanych kompetencji jako swoistych zasobów pomocnych w aktualizowaniu potencjału poznawczego podmiotu. Oczywiście należy również pamiętać o swoistym sprzężeniu zwrotnym, z jakim mamy do czynienia w przypadku ocen szkolnych w tym etapie rozwojowym: poczucie sprawczości, pozytywny obraz siebie (w przypadku tych

zmiennych różnice w sile związków między obiema grupami są największe) stymuluje osiągnięcia szkolne, ale jednocześnie oceny wzmacniają te kompetencje.

Warto także dodać, że w przypadku uczniów zdolnych poza ocenami ważnym sposobem przejawiania się ich potencjału zgodnie z koncepcją Renzullego i wykorzystanym w badaniach formularzem Eby jest zaangażowanie zadaniowe. Skoro warunkiem zakwalifikowania się do grupy uczniów zdolnych był wysoki poziom tej zmiennej można przypuszczać, że mierzone w modelu TROS-KA kompetencje (wyższe u uczniów zdolnych) pozytywnie oddziałują na owo zaangażowanie. Wniosek ten jest szczególnie istotny w kontekście projektowania wsparcia dla uczniów zdolnych.

Zastosowana w badaniach ocena 270 stopni, zakładająca ocenę samego zjawiska przez ucznia, jego rodzica i nauczyciela pokazuje, że nauczycielskie oceny kompetencji społeczno-emocjonalnej uczniów mają najniższe wartości. Wynik ten jest zaskakujący, gdyż zazwyczaj uczniowie o wysokich ocenach (średnia ocen w grupie UZ=4,84) są bardziej pozytywnie postrzegani przez nauczycieli. Może to świadczyć o dużych kompetencjach diagnostycznych nauczycieli – są wszak osobami, które profesjonalnie zajmują się zagadnieniami wychowawczymi i jest prawdopodobne, że w związku z tym dostrzegają więcej, niż rodzice czy sam uczeń (szczególnie prowadząc obserwację podłużną). Jednocześnie można przypuszczać, że część niskich wyników może wiązać się ze słabą znajomością ucznia i trudnością w zakresie przewidywania jego reakcji w zaproponowanych sytuacjach diagnostycznych (szczególnie tymi oderwanymi od pragmatyki szkolnej) oraz z funkcjonującymi w środowisku nauczycielskim stereotypami dotyczącymi rzekomych deficytów uczniów zdolnych w sferze społecznoemocjonalno-emocjonalnej społecznej. W modelu diagnostycznym TROS-KA (Domagała-Zyśk i in., 2017) rozbieżność wyników w ocenie 270 stopni traktowana jest jako czynnik ryzyka wychowawczego, stąd konieczne są dalsze, bardziej szczegółowe badania zaobserwowanego fenomenu.

Zakończenie

Uczniowie zdolni wbrew dość popularnym przekonaniom nie wykazują specyficznych deficytów w obszarze emocjonalno-społecznym. Co więcej – poziom ich funkcjonowania w zakresie radzenia sobie z trudnościami, poczucia sprawczości i obrazu siebie jest wyższy niż w grupie uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni. Należy jednak pamiętać, że w badaniu nie brali udziału uczniowie wybitnie zdolni (wówczas kryterium doboru to maksymalnie 2% populacji), u których prawdopodobnie charakterystyka tych kompetencji prezentowałaby się nieco inaczej.

W zasadzie taki wniosek zgodny jest z ideą inteligencji jako umiejętności rozwiązywania problemów, nie tylko analitycznych, ale także praktycznych: twórczych i związanych z pragmatyką życiową. Warto tę równowagę między sferą poznawczą a emocjonalno-społeczną w rozwoju potencjału osób zdolnych wzmacniać, gdyż, jak wskazują badania Roberta Sternberga nad inteligencją sprzyjającą powodzeniu, tylko takie podejście daje szansę na optymalną aktualizację możliwości, które drzemą w ponadprzeciętnych umysłach (por. Sternberg, 2010), a nie mogą się wybudzić między innymi z braku poczucia kompetencji i samowiedzy.

Literatura

- Bakiera L., Stelter Ź. (2011): *Leksykon psychologii rozwoju człowieka. t. 1 i 2*. Engram Difin, Warszawa
- Bates A. L., Ilg F., Baker S. (2007): *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. GWP, Gdańsk
- Boyd D., Bee H. (2008): *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk i S-ka, Warszawa
- Branden N. (2009): *Sześć filarów poczucia własnej wartości*. Wydawnictwo Feeria, Łódź
- Brzezińska A. (2005): *Spoleczna psychologia dziecka*. WN Scholar, Warszawa
- Czapiński J. (2004): Psychologiczne teorie szczęścia. W: J. Czapiński (red.): *Psychologia pozytywna - nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. PWN, Warszawa
- DeBellis V., Goldin G. (2006): *Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective*. „Educational Studies in Mathematics”, 63, 2, 131-147
- Domagała-Zyśk E. (2004): *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017): *Jak rozwijać wśród uczniów umiejętność radzenia sobie z trudnościami i poczucie sprawczości? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. I*.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017a): *Jak Rozwijać wśród uczniów umiejętność radzenia sobie z trudnościami i poczucie sprawczości? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. I*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017b): *Jak rozwijać wśród uczniów konstruktywne relacje społeczne? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. II*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017): *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów? Poradnik dla wychowawców i nauczycieli. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. III*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017): *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów? Poradnik dla wychowawców i nauczycieli. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. IV*.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Osza, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dyrda B. (2009): The underachievement syndrome of the gifted and creative children – the diagnostic approach and the research results. *The Learning Teacher Journal*, 3, 1, 3-17.
- Eby J., Smutny J. (1998): *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* Warszawa: WSiP.
- Erikson E. (1997): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Erikson E. (2004): *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Figg S., Rogers K., McCormick J., Low, R. (2012): Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23, 53-71.
- Filipiak E., Szymczak J. (2014): *Edukacja szkolna - środkowy wiek szkolny*. Warszawa: IBE.
- Filipiak E. (2012): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2014): *Opieka i wychowanie - środkowy wieki szkolny*. Warszawa: IBE.
- Gentile B., Grabe S., Dolane-Pascoe B., Twenge J., Wells B., Maintino A. (2009): Gender difference in domain specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34-45.
- Goleman D. (1997): *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Janos P., Robinson N. (1985): *Psychosocial development in intellectually gifted children*. W: F. Horowitz, M. O'Brien (red.) *The gifted and talented: Developmental Perspectives* Washington, DC: American Psychological Association, s.149-195. .
- Jaros K., Osza U. (2014): Poczucie kontroli dziewcząt z syndromem gotowości anorektycznej. *Psychiatria Polska*, 48, 3, 441-451.
- Knopik T. (2012): *Trening mądrości jako innowacyjna metoda wspierania rozwoju uczniów wybitnie zdolnych*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wyd. KUL, s. 167-192.

- Knopik T., Knopik, M. (2015): *Czy zdolny człowiek może być szczęśliwy? Model zrównoważonego rozwoju dzieci zdolnych*. W: B. Sidor-Piekarska, A. Bujnowska (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 121-136.
- Knopik T., Koperwas A., Filipiuk D., Pękalska E. (2015): *Kotwice kariery*. Lublin: Wyd. LECHAA.
- Kołodziejczyk A. (2011): *Późne dzieciństwo - młodszy wiek szkolny*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 234-258). Warszawa: WN PWN.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2009): *Devereux student strengths assessment*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning Company.
- Ledzińska M. (2010): *Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje*. W: A. Sękowski i W. Klinkosz (red.): *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 63-79). Tow. Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin
- Limont W. (2011): *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* GWP, Sopot
- Limont W. (2014): „Inny świat? czy nieznaną ich własny?”. *Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności*. „Psychologia Wychowawcza”, 5, 9-19.
- Neihart M. (2002): Gifted children and depression. W: Neihart, S.Reis, N. Robinson, S. Moon (red.): *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?*. Prufrock Press, Inc, Washington, s. 93-102.
- Obuchowska I. (2005): *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży - wybrane zagadnienia*. W: H. Sęk (red.). *Psychologia kliniczna*. T.2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 26-73).
- Oszwa U., Chmiel G. (2016): *Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej*. „Annales UMCS Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 29, 3, 104-117
- Oszwa U., Kasperk K. (2017): *Wiedza nauczycieli przedszkoli na temat zaburzeń rozwojowych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 12, 1, 43, 79-98
- Peterson J., Ray K. (2006): *Bullying Among the gifted: The subjective experience*. „Gifted Child Quarterly”, 50, 252-269
- Piaget J. (1966a): *Narodziny inteligencji dziecka*. PWN, Warszawa
- Piaget J. (1966b): *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa
- Renzulli J. S. (2005): *The three-ring conception of giftedness*. W: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York: s. 246-279
- Renzulli J. S., Reis S. M. (1997): *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rękosiewicz M., Jankowski P. (2014): *Rozwój dziecka - środkowy wiek szkolny*. IBE, Warszawa
- Robinson N. (2002): Individual Differences in Gifted Students' Attributions for Academic Performances. W: M. Neihart, S.Reis, N. Robinson, S. Moon (red.): *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* Prufrock Press, Inc., Washington, s. 267-288
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz U 25.08.2-17, poz. 1591.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2004): *Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will*. W: J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski (red.): *Handbook of experimental existential psychology*. Guilford Press, New York: s. 449-479
- Seeley K. (1993): *Gifted students at risk*. W: L. Silverman (red.): *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing, Denver: s.263-276
- Sękowski A. (2012): *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. TN KUL, Lublin
- Sękowski A., Knopik T. (2008): *Mity a rzeczywistość. Uwagi na temat społecznego funkcjonowania osób wybitnie zdolnych*. „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo”, 5, 9-21.
- Sternberg R. J. (2003): *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press, New York
- Wellisch M., Brown J., Taylor A., Knight, Berresford L., Campbell L., Cohen A. (2011): *Secure attachment and high IQ: Are gifted children better adjusted?* „Australasian Journal of Gifted Education”, 20, 23-33.
- Wiliński P. (2005): *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka*GWP, Gdańsk: s.303-344.

Diagnoza kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym z wykorzystaniem baterii TROS-KA

Artykuł podejmuje zagadnienie funkcjonowania emocjonalno-społecznego uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym. Jako uczniów zdolnych zidentyfikowano osoby posiadające wysoko rozwinięte: ogólne zdolności poznawcze, kreatywność i zaangażowanie zadaniowe (zgodnie z modelem trójpłaszczyńowym Josepha Renzullego) według nominacji nauczycieli. Dość rozpowszechnione stanowisko wskazujące na niski poziom kompetencji emocjonalno-społecznych osób ponadprzeciętnych nie zostało potwierdzone w prezentowanych badaniach. Wykazano, że badani uczniowie zdolni (n=107, z 30 szkół podstawowych z terenu 6 województw) wykazują się istotnie statystycznie wyższymi wynikami w każdym obszarze diagnozowanym w modelu TROS-KA (radzenie sobie z trudnościami, relacje z innymi, obraz siebie, sprawczość, kontrola afektu) niż ich rówieśnicy z grupy porównawczej. Ponadto skutecznie wykorzystują posiadane zasoby emocjonalno-społeczne do podejmowania wyzwań o charakterze poznawczym (w obszarze interesujących ich przedmiotów/dyscyplin). W tym znaczeniu kompetencje opisane w modelu TROS-KA stanowią fundamentalne zaplecze aktualizacji uzdolnień uczniów, a ich usystematyzowane wspieranie w postaci spójnego programu rozwojowego powinno zostać uwzględnione podczas planowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Słowa kluczowe: pedagogika, psychologia, uczeń zdolny, kompetencje społeczno-emocjonalne, środkowy wiek szkolny, TROS-KA

Diagnosis of social-emotional competences of gifted adolescents using TROS-KA battery – research report

The article addresses the issue of emotional and social functioning of gifted students in middle school age. Gifted students were identified as having high level of general cognitive abilities, creativity and task engagement (according to the Joseph Renzulli's tri-ring model of giftedness), according to the teacher's nomination. The research did not confirm the fairly widespread opinion indicating a low level of emotional and social competence of gifted students. It was shown that the gifted students (n = 107, of 30 primary schools from 6 voivodships) show statistically significantly higher scores in each diagnosed area in the TROS-KA model (coping strategies, relationships with others, self-image, efficiency, affect

Keywords: pedagogy, psychology, gifted students, social and emotional competence, middle school age TROS-KA

Alicja Antas-Jaszczuk

Agnieszka Roguska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

WSPÓŁCZESNE FORMY RODZINNEJ OPIEKI ZASTĘPCZEJ W POLSCE. WIOSKI DZIECIĘCE SOS

Działalność Wiosek Dziecięcych SOS stanowi przedmiot zainteresowań badawczych specjalistów z różnych dziedzin. Wioski znane są szerszej grupie społeczeństwa przede wszystkim ze względu na wypełnianą misję, którą jest: niesienie pomocy wszystkim dzieciom pozbawionym opieki rodzicielskiej i zagrożonym jej utratą oraz reintegrację rodzin wychowanków. W Wioskach Dziecięcych SOS opuszczone i osierocone dzieci dostają rodzinę, miłość i bezpieczeństwo, czyli warunki, w których mogą prawidłowo rozwijać się i wychowywać. Szczególny nacisk Wioski Dziecięce SOS kładą na przygotowanie dzieci do samodzielnego życia.

W 1949 roku dzięki Austriakowi Hermanowi Gmeinerowi system opieki wychowawczej dzieci osieroconych wzbogacił się o nową formę opieki – Wioski Dziecięce SOS. Pierwszą Wioskę Dziecięcą SOS, H. Gmeiner razem z przyjaciółmi wybudował w Imst, w Austrii. Nikt wtedy nie przypuszczał, jak wielkim sukcesem na całym świecie okaże się jego pomysł. Dla Hermanna Gmeinera, głównym celem było stworzenie dla sierot wojennych i dzieci opuszczonych – rodziny, domu i Wioski. Do dziś ten „prototyp” Imst jest wzorem dla wszystkich krajów, jako praktyczny i łatwo dający się przystosować koncept opieki nad dzieckiem (Brągiel, 1997, s. 39). W roku 2015 na świecie działało ponad 500 SOS Wiosek Dziecięcych w 135 krajach. Pod opieką Stowarzyszenia znajdowało się 1 272 400 dzieci na całym świecie.

W Polsce Wioski Dziecięce SOS istnieją od 1984 roku, natomiast Stowarzyszenie Wioski Dziecięce SOS zostało zarejestrowane w 1994 roku (Dz U 2007, nr 201, poz. 1455). Należy ono do światowego Stowarzyszenia SOS Kinderdorf International, największej na świecie organizacji charytatywnej prowadzącej swoją działalność w 135 krajach. W 2015 roku pod opieką Stowarzyszenia Wioski Dziecięce SOS w Polsce, znalazło się ponad 1400 podopiecznych. Organizacja prowadzi 4 Wioski Dziecięce SOS w: Biłgoraju – od 1984 roku; Kraśniku – od 1992 roku; Siedlcach – od 2000 roku oraz w Karlinie – od 2005 roku. Oprócz Wiosek SOS od 1998 roku. Stowarzyszenie prowadzi także Dom Młodzieży SOS w Lublinie oraz 3 Wspólnoty Mieszkaniowe SOS w: Siedlcach, Kraśniku i Koszalinie. Powstały one z myślą o młodzieży wkraczającej w dorosłość, aby wspierać ją w przygotowaniu do samodzielnego życia. Po ukończeniu gimnazjum młode osoby mogą pozostać w Rodzinie SOS do momentu pełnej samodzielności, bądź zamieszkać poza Wioską Dziecięcą SOS

w Młodzieżowych Wspólnotach Mieszkaniowych SOS lub w Domu Młodzieży SOS. W ośrodkach tych młodzież uczy się prowadzenia gospodarstwa domowego, podejmuje prace sezonowe, praktyki i przygotowuje się do udanego startu na rynku pracy. Osobom, które studiują lub rozpoczynają pracę zawodową, oferowane są dodatkowe formy wsparcia, jak: program opieki ograniczonej – pomoc finansowa w zaspokojeniu bieżących potrzeb mieszkaniowych, zdrowotnych, edukacyjnych oraz program mieszkaniowy uwzględniający pomoc finansową na zakup lub remont mieszkania (Raport Roczny, 2015, s. 10-14.)

Inną formą opieki i wsparcia oferowaną w ramach działalności Stowarzyszenia Wioski Dziecięce SOS są Rodzinne Domy Czasowego Pobytu „PUCHATEK I” i „PUCHATEK II” w Biłgoraju oraz „SINDBAD” w Ustroniu. Powstały one z myślą o dzieciach, które z różnych powodów nie mogły pozostać w swoich rodzinach i opuściły je w trybie interwencyjnym. Domy te stanowią bezpieczną przystań podczas oczekiwania na decyzję sądu rodzinnego w sprawie dalszego losu dzieci. Tutaj diagnozowana jest ich sytuacja, by pomóc sądowi w podjęciu jak najlepszej decyzji co do dalszej formy opieki. Dziecko przebywa w domu czasowego pobytu do 3 miesięcy. Sąd może przedłużyć jego pobyt do czasu powrotu do rodziny pochodzenia, umieszczenia w rodzinie adopcyjnej lub innej formie opieki zastępczej. Ponadto Stowarzyszenie Wioski Dziecięce SOS realizuje Program Umacniania Rodziny w ramach, którego prowadzone są działania wspierające rodziny, zmagające się z wieloma problemami, zagrożone utratą opieki nad dziećmi. Podstawą pracy jest poznanie mocnych stron rodziny i trudności, których doświadcza. Poznając potrzeby rodziny przygotowujemy dla niej plan rozwoju, w którym wspólnie z rodziną, ustalane są jej mocne strony oraz obszary wymagające wsparcia. W obszarze pomocy rodzinie Stowarzyszenie prowadzi również placówki wsparcia dziennego – świetlice dla dzieci i młodzieży – w których organizowane są zajęcia rozwijające pasje i zainteresowania (plastyczne, taneczne, muzyczne, komputerowe, fotograficzne) oraz udzielana jest pomoc dzieciom w nauce, utrzymywanie stałego kontaktu z nauczycielami i szkołami, przy jednoczesnym angażowaniu rodziców. Prowadzony jest również program dożywiania. W ramach wsparcia rodziców organizowane są wizyty domowe, szkolenia prowadzone przez ekspertów z różnych dziedzin, doradztwo psychologiczno-pedagogiczne, pomoc prawna, zdrowotna, materialna. Stowarzyszenie tego typu działalność prowadzi: w Lublinie; w Bukowej z filią w Gromadzie i Woli Dereźniańskiej; w Karlinie z filią w Lubiechowie, Mierzynie i Karścinie; w Trzcńcu z filią w Grali i Nowakach (Raport Roczny, 2015, s. 10-14.)

Koncepcja pedagogiczna SOS Wiosek Dziecięcych zakłada zapewnienie osieroconemu dziecku troskliwej opieki ze strony rodziców zastępczych i nierozdzielania rodzeństwa, a także zamieszkania przez dziecko wraz z rodzicami i rodzeństwem w jednym z domków na terenie Wioski SOS. Twórcy Wiosek wychodzą z założenia, „że tylko rodzina daje dziecku warunki do zdrowego rozwoju, którego nie uzyska ono w żadnym innym środowisku (Kowalski, 1999, s. 16).

Głównym celem Wioski Dziecięcej SOS jest stworzenie rodziny dla potrzebujących dzieci oraz pomoc w kształtowaniu ich przyszłości. Wioska daje dzieciom, które zostały osierocone, porzucone lub których rodzice nie są w stanie zapewnić im właściwej opieki, możliwość zbudowania trwałych więzi rodzinnych, daje im możliwość życia w zgodzie ze swoją kulturą i religią. Wioska pomaga dzieciom określić i wyrazić swoje indywidualne

zdolności, zainteresowania i talenty. Zapewnia dzieciom edukację i daje im kwalifikacje, które są niezbędne, aby odnieść sukces w społeczeństwie. Dzieci mają możliwość dorastania w ciepłym bezpiecznym środowisku rodzinnym; budują trwałe więzi. Matka SOS tworzy rodzinę, w której dzieci uczą się otwartości i dzielą odpowiedzialnością. Wychowuje swoją rodzinę zgodnie ze standardami profesjonalnej opieki nad dziećmi. Otrzymuje wymagane wsparcie od dyrektora Wioski oraz współpracowników, którzy wspólnie dbają o zaspokojenie potrzeb dzieci oraz respektowania ich praw.

Organizacja Wiosek Dziecięcych SOS. Są to osiedla 12–14 domków. Każda rodzina wioskowa tworzy swój własny dom. Dzieci mogą w nim cieszyć się poczuciem bezpieczeństwa i przynależności. Dorastają i uczą się razem, dzieląc obowiązki, radości i smutki życia codziennego. Rodzinę SOS tworzą Rodzice SOS (małżeństwo lub osoba samotna) oraz 6 – 8 powierzonych ich opiece dzieci, którymi nie mogli opiekować się rodzice biologiczni. Więzy rodzinne powstają w naturalny sposób. Dziewczynki i chłopcy w różnym wieku mieszkają razem ze swoimi biologicznymi braćmi i siostrami, pozostają zawsze razem w tej samej rodzinie. Rodziny SOS mieszkają razem tworząc przyjazne dla dzieci środowisko, w którym przeżywają one szczęśliwe dzieciństwo. Rodziny dzielą się doświadczeniami oraz pomagają sobie wzajemnie. Są one również aktywnymi członkami wspólnot lokalnych. To poprzez rodzinę dziecko uczy się aktywnie uczestniczyć w życiu społeczeństwa.

Pracownicy Wioski Dziecięcej SOS.

1. Matka Wioskowa – wychowawca. Buduje bliskie emocjonalne związki z każdym z powierzonych jej dzieci. Jako profesjonalna opiekunka mieszka razem ze swoimi dziećmi, czuwa nad ich rozwojem oraz w niezależny sposób prowadzi gospodarstwo domowe. Zna i szanuje korzenie, historię i religię każdego z dzieci. Tak jak każdy rodzic prowadzi dom, opiekuje się dziećmi, planuje ich rozwój, dba o wypełnianie obowiązku szkolnego, współpracuje ze szkołą i poszczególnymi nauczycielami. Kształtuje też u dzieci umiejętności i nawyki pracy, uczy gospodarności, oszczędności i odpowiedzialności. Matka współpracuje z dyrektorem Wioski oraz innymi pracownikami, mając na uwadze dobro powierzonych jej dzieci. Odpowiada za swoją pracę bezpośrednio przed dyrektorem.
2. Asystentka wychowawcy/asystent wychowawcy. Pomagają oni matce we wszystkich obowiązkach. Jednak odpowiedzialność za rozwój dziecka spoczywa głównie na matce.
3. Lider wspólnoty mieszkaniowej – współpracuje z innymi odpowiedzialnymi za rozwój wychowanków. Razem realizują programy rozwoju. Lider jest przede wszystkim odpowiedzialny za wspieranie młodzieży mieszkającej we Wspólnocie Mieszkaniowej i przygotowuje wychowanków do niezależnego życia. Lider odpowiada bezpośrednio przed dyrektorem Wioski.
4. Dyrektor Wioski – jest odpowiedzialny za całą Wioskę. Zarządza pracownikami planując, wprowadzając w życie, monitorując i oceniając. Kieruje Wioską wspierany przez personel pedagogiczny (pedagog, psycholog).

Osobowość i kompetencje wychowawcy/matki w Wioskach Dziecięcych. Proces rekrutacji jest niezwykle istotnym elementem w procesie tworzenia rodziny SOS. Każda kandydatka na wychowawcę/matkę przechodzi przez przynajmniej dwie rozmowy kwalifikacyjne, jest dokładnie sprawdzana, aby ustalić, czy jest właściwą osobą posiadającą

odpowiednią osobowość, potencjał, kwalifikacje potrzebne w zawodzie matki. Procesowi temu przewodniczy dyrektor Wioski z pomocą reprezentantki matek i/lub pracownika doświadczonego w rekrutacji. Odpowiednie kandydatki na matki powinny być w wieku 25-40 lat i mieć, co najmniej 8-10-letnie wykształcenie szkolne. Kobiety muszą być na etapie życia, w którym mogą zobowiązać się do wychowania, co najmniej jednego pokolenia dzieci. Kandydatki mogą być stanu wolnego (panna, wdowa lub rozwiedziona) także samotnie wychowujące dzieci (nie więcej niż dwoje). Powinny być również: zdrowe psychicznie i fizycznie, otwarte, tolerancyjne, mające dobre serce; posiadać praktyczne umiejętności opieki nad dzieckiem i prowadzenia rodziny.

Nowo zatrudniona matka przechodzi przez dwuletni program szkoleniowy. Jej szkolenie to, co najmniej 3 miesiące szkolenia teoretycznego, dotyczącego opieki nad dziećmi i 21-miesięcznego szkolenia praktycznego. Następnie wychowawca/matka przez cały okres pracy uczestniczy w różnych szkoleniach. Dwutygodniowe szkolenie raz na dwa lata jest obowiązkowe dla każdej matki. Dodatkowo, co roku jest organizowane jednodniowe szkolenie w Wiosce.

Praca wychowawcy/matki w Wiosce Dziecięcej nie jest łatwa. Jednak te osoby, które zdecydowały się zostać zawodową mamą, nie żałują. Mówią, że „czasami bywa trudno, bo do wioski trafiają dzieci porzucone, niechciane, poobijane fizycznie i uczuciowo, nieufne, nieszczęśliwe. Wśród wychowawców zdarzają się też osoby, które nie radzą sobie z problemami, jakie niesie wychowywanie dzieci i rezygnują. Dlatego też Stowarzyszenie podczas weryfikacji kandydatów wybiera ludzi, którzy potrafią się zmierzyć z trudnymi sytuacjami i trudnymi dziećmi. Przede wszystkim takich, którzy zechcą te dzieci pokochać i pomogą im znaleźć szczęście (Róg, 2005, s.322-325).

Proces wychowania i opieki w Wioskach Dziecięcych. Wioski Dziecięce SOS oparły swoją pracę wychowawczą na jednej idei, a mianowicie: żadne dziecko nie może żyć bez rodziny, dziecko potrzebuje rodziny do pełnego rozwoju emocjonalnego, fizycznego i psychicznego. Praktyka pedagogiczna Wioski oparta jest na rodzinie rozumianej, jako wspólnota człowieka dorosłego i dzieci. Poszanowanie godności dziecka i więź uczuciowa między członkami małej domowej społeczności góruje nad całym procesem pedagogicznym.

Praca pedagogiczna Wioski Dziecięce SOS ma wiele wspólnego z czymś, co w wychowaniu określa się mianem podmiotowości, gdzie punktem wyjścia jest akceptacja dziecka takim, jakie ono jest. Oznacza to, że pozwala mu się wzrastać i rozwijać według jego własnych możliwości, że może się ono stawać wolne w swoich wyborach i że może pogłębiać swoje zdolności i zainteresowania. Dużą uwagę przywiązuje się także do rozwoju u dzieci poczucia własnej wartości. Uczy się je, że nie są kimś gorszym i nie ponoszą odpowiedzialności za los, który je spotkał. Przeświadczenie to muszą zdobyć głównie dzieci, które przybyły do Wioski po ciężkich przeżyciach. One bowiem obwiniają siebie za to, co się stało z winy ich rodziców. Czynią siebie jedynymi odpowiedzialnymi osobami za swoje krzywdy. Te dzieci szczególnie muszą się uczyć, krok po kroku, że warte są szacunku i miłości i że mogą popełniać błędy, bo żaden człowiek na świecie nie jest idealny. Akceptacja samego siebie jest bardzo ważna w dalszym rozwoju, gdyż warunkuje akceptację innych ludzi i stanowi podstawę samorozwoju.

Wychowankowie Wioski Dziecięcej SOS przekonują się również, że nie są pozostawieni samym sobie. Ci, którzy zostali porzuceni przez rodziców, często

są przekonani, że są nikomu niepotrzebni. W Wiosce muszą więc dowiedzieć się, że jest inaczej. Kiedy tak się stanie, powoli zaczynają ufać matce, nabierać pewności, że należą do rodziny wioskowej, która bez nich nie byłaby tym, czym jest. Wraz z rozwojem poczucia wspólnoty z rodziną i wioską wzrasta u dziecka poczucie odpowiedzialności za życie jego rodziny i całej wioski. Zaczyna się ono włączać poprzez wypełnianie swoich obowiązków, udział w podejmowaniu ważnych decyzji czy wzajemną pomoc. Proces ten jest oczywiście długi i trudny, ale przy dużej cierpliwości matki możliwy do osiągnięcia.

Bardzo dużo uwagi przywiązuje się w Wiosce do przygotowania wychowanków do samodzielnego życia. Dziecko mieszkając z rodziną, uczestniczy w procesach związanych z prowadzeniem domu (pranie, gotowanie, porządkowanie, planowanie wydatków i oszczędności) i w ten sposób uczy się wszystkiego, co będzie mogło wykorzystać w swoim dorosłym życiu. Warunkiem skuteczności wychowania w Wiosce Dziecięcej SOS jest przestrzeganie zasad partnerstwa. Oznacza to, że wszyscy wychowankowie mają możliwość aktywnego współdziałania we wszystkich sprawach związanych z życiem rodziny wioskowej. Trudności związane z adaptacją do nowego środowiska – Wioski Dziecięcej SOS – najbardziej widoczne są w przypadku dzieci starszych, często utrzymujących kontakt z dziadkami, krewnymi z rodziny biologicznej. W przystosowaniu się do nowych warunków niezbędna jest zatem cierpliwość ze strony matek i indywidualne traktowanie takiego dziecka. Nierzadko zdarza się, że pod opiekę jednej matki trafia liczne rodzeństwo, co znacznie ułatwia dzieciom adaptację. Dzieci wioskowe, nie mają obowiązku nazywania swojej opiekunki mamą. Jednakże dzieci młodsze, dość szybko zaczynają tak mówić, co wynika z naturalnej potrzeby posiadania matki (Matyjas, 2008, s. 311).

W myśl założeń, że życie w Wioskach powinno być jak najbardziej zbliżone do życia w rodzinie naturalnej, starają się realizować funkcje przypisywane rodzinie. Najważniejszą wśród nich jest niewątpliwie funkcja opiekuńcza pełniona we wszystkich możliwych kierunkach: podstawowym, stymulacyjnym, asekuracyjnym, kompensacyjnym i ratowniczym. Poza zaspokajaniem podstawowych potrzeb dzieci (prawidłowy rozwój fizyczny, racjonalne, pełnowartościowe odżywianie, higiena, opieka lekarska, szczepienia, wizyty u stomatologa itp.) istotne znaczenie ma również tworzenie warunków rozwoju zainteresowań i konstruktywnego spędzania czasu wolnego. Szczególna rola w tym zakresie przypada pedagogom zatrudnionym w Wiosce oraz współpracującym z nią wolontariuszom. W tym względzie dobrym rozwiązaniem są również organizowane zespoły zainteresowań, koła oraz zróżnicowane tematycznie sekcje. W związku z tym, że do Wiosek trafiają dzieci z różnego rodzaju dysfunkcjami w zakresie rozwoju: społecznego, fizycznego, emocjonalnego, moralnego, bardzo ważne jest podjęcie odpowiednich działań kompensacyjnych. Do najczęstszych braków należą zaległości w edukacji szkolnej, dlatego też dzieci uczęszczają na zajęcia wyrównawcze w szkole oraz pracują indywidualnie z matką lub z pedagogiem. Ponadto dla dzieci prowadzone są zajęcia socjoterapeutyczne, terapia psychologiczna, gimnastyka korekcyjna, zajęcia z logopedą itp. W trudnych przypadkach dzieci kierowane są na pewien okres do placówek specjalistycznych, np. ośrodków socjoterapii, gdzie korygowane są zachowania negatywne oraz rozwijane zachowania społecznie pożądane. W ramach funkcji wychowawczej wykonywane są zadania z zakresu poznawania akceptowanych społecznie wzorów zachowań, kształtowania pojęć etycznych, postaw tolerancji, przygotowanie do wchodzenia w relacje interpersonalne, rozwój

zainteresowań, aspiracji edukacyjnych oraz wprowadzanie w świat kultury, sztuki i tradycji, przygotowanie do radzenia sobie z wymogami codziennego życia (Badora i in., 2001, s. 39).

Zadania te realizowane są przede wszystkim poprzez stosowanie metod: dawania dobrego przykładu, metody zadaniowej oraz perswazji połączonej z uświadamianiem skutków zachowań. Ostatnia z wymienionych pozwala m.in. nabyć umiejętności w dokonywaniu wyborów i ponoszenia konsekwencji własnych działań. W wychowaniu, zarówno matki jak i pozostały personel Wioski, unika się stosowania represyjnych metod i środków. Zdarzają się jednak sytuacje, kiedy sięga się po wzmocnienia negatywne, czyli kary. Najczęściej są to: zakaz oglądania telewizji, wychodzenia na dwór, brak kieszonkowego itp. Chętniej stosuje się natomiast wzmocnienia pozytywne – nagrody – w postaci pochwały, dodatkowego deseru lub innej przyjemności. Nie jest preferowane motywowanie dzieci poprzez nagrody w postaci nagród pieniężnych, gdyż wzmacnia to kształtowanie się u wychowanków postaw roszczeniowych. Istotne znaczenie w realizacji funkcji wychowawczej ma stosowana w pracy z dziećmi metoda samorządu, umożliwiająca nabywanie umiejętności podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, zaplanowanego i świadomego kierowania sobą i własnym postępowaniem (Róg, 2009, s. 75).

W Wioskach Dziecięcych SOS dużą wagę przywiązuje się do procesu usamodzielniania wychowanków. Specyfika funkcjonowania Wioski polega na odmiennej niż w innych placówkach koncepcji opieki i wychowania. W Wioskach dzieci nie przebywają do momentu pełnego usamodzielnienia się. Około 16 roku życia przechodzą do Wspólnoty Mieszkaniowej lub Domu Młodzieży SOS. W placówkach tych pod opieką wychowawców przygotowują się do samodzielnego życia i prowadzenia gospodarstwa domowego. Kolejnym etapem jest wspieranie wychowanków podczas tzw. nadzorowanego zamieszkania. Warunkiem zamieszkania na zewnątrz jest ukończenie szkoły i zdobycie pracy. Tylko przez 3 lata młody człowiek może mieszkać w mieszkaniu należącym do Stowarzyszenia SOS. Ostatnim etapem w uzyskaniu przez młodzież niezależności jest korzystanie z pomocy i wsparcia w pierwszym okresie usamodzielnienia. Pomoc polega na utrzymywaniu kontaktów z wychowankami, organizowaniu okolicznościowych spotkań, wspieraniu w trudniejszych sytuacjach życiowych.

Wioski Dziecięce SOS to ogromny międzynarodowy ruch sięgający od Europy po Australię. Jest to bardzo specyficzny system wychowania, ponieważ w początkowym okresie funkcjonowania Wiosek uważano, że to kobieta jest przede wszystkim zdolna do opieki nad dziećmi i darzenia ich miłością. W ciągu minionych lat działalności Wiosek zdołano zebrać wiele (zarówno dobrych, jak i złych) doświadczeń organizacyjnych oraz wychowawczych. Zyskano licznych sponsorów i darczyńców, wielu sympatyków i przyjaciół, dzięki pomocy których ponad 43 000 dzieci na świecie znalazło w Wioskach rodziny zastępcze. Idea Wiosek była początkowo uznana za rewolucję, a zatrudnienie samotnych kobiet, jako matek wioskowych, było w tym czasie przekonujące i nie budziło kontrowersji. Z biegiem lat zaczęło rosnąć zapotrzebowanie na zmiany w koncepcji funkcjonowania Wiosek. Szczególnie często krytyce poddawany był (i jest nadal) brak ojca w rodzinie. Postawione przez założyciela wiosek H. Gmeina argumenty, że matki w Wiosce decydują się na życie bez partnera, a małżonkowie przyczyniają się do znacznego odwracania uwagi matek od spraw dzieci, nie są dzisiaj w pełni przekonujące. Naciski z zewnątrz i kłopoty związane ze znalezieniem odpowiednich kandydatek na matki,

przypadki zamążpójścia pracujących już w Wioskach kobiet spowodowały, że w drugiej połowie lat osiemdziesiątych zaczęto czynić odstępstwa od założeń H. Gmeinerja. W Finlandii, Francji i Luxemburgu w niektórych rodzinach wioskowych w charakterze matek zatrudniono mężatki. W Niemczech kobieta po wyjściu za mąż nie musiała rezygnować z pracy w Wiosce.

Istotną zmianą idącą tym śladem jest obecnie możliwość zatrudnienia w Wioskach mężów matek wioskowych. Po wielu staraniach Polska, jako jedna z pierwszych w Europie Środkowoschodniej, uzyskała zgodę na zatrudnianie małżeństw. Zmiany dotyczą także samotnych matek zastępczych. Mogą one wychodzić za mąż i razem z małżonkiem prowadzić rodzinę wioskową. Od kilku lat zatrudnia się na stanowiska asystentów wychowawców mężczyzn (zwanym wujkami), którzy wspierają Rodziny Wioskowe (Kowalski, 2006, s.31-35).

Dostosowując swoją działalność do wymogów wynikających z ustawy o pomocy społecznej, Wioski Dziecięce SOS zostały zobowiązane do systematycznej współpracy z rodziną naturalną wychowanka. W każdej z Wiosek zatrudniono pracownika socjalnego, którego głównym zadaniem jest współpraca z rodziną dziecka. Współpracuje on także z organizacjami i instytucjami pomocy społecznej znajdującymi się w miejscowości pochodzenia dziecka. Zmodyfikowane zostały kryteria przyjęć dzieci: nie tylko tych z rodzin pozbawionych władzy rodzicielskiej, ale również dzieci, których rodzicom zawieszono i ograniczono władzę rodzicielską, szczególnie liczne rodzeństwa, które nie mają szans powrotu do rodziny.

Formy zastępcze, z samej nazwy, nie są najlepszym środowiskiem dla wszechstronnego rozwoju dziecka, jednak czasami są rozwiązaniem koniecznym, a nawet zbawiennym. W obszernym wywiadzie jedna z podopiecznych Wioski opowiedziała smutną historię swojego życia, podkreślając, że pobyt w wiosce dziecięcej oraz opieka Matki wioskowej pozwoliły jej na nowo odnaleźć się i przepracować traumę (Roguska, 2016, s. 221-226).

Opieka zastępcza w postaci Wiosek ma swoje wady i zalety, które zależą od wielu czynników, a ponieważ spotykają się w rodzinie zastępczej różne bagaże doświadczeń, proces stabilizacji wychowawczej staje się niebywale trudny i wymagający w odniesieniu do całej nowej wspólnoty rodzinnej. Istotnym podmiotem określającym kształt i zasady funkcjonowania Rodziny wioskowej jest matka. Oto wypowiedź jednej z bardziej doświadczonych matek wioskowych, która w szczerzej rozmowie/wywiadzie tak opowiada o zaletach i wadach jej zmagania się z wioskową rzeczywistością oraz swoich uwagach co do samych mechanizmów funkcjonowania systemu. *Moje spostrzeżenia jako matki SOS po wieloletniej pracy w Stowarzyszeniu są zarówno pozytywne, jak i negatywne. Najważniejsze i najtrudniejsze zadanie spoczywa na Matkach SOS, które są fundamentem Stowarzyszenia, lecz często są pomijane i niedoceniane przez władze SOS. Podejmując tę pracę każdy powinien być świadomy odpowiedzialności, jaką niesie ona na rzecz osieroconych dzieci, które są często bardzo skrzywdzone i nieufne, a do ludzi dorosłych nastawione wrogo. Tylko szczerą chęć pomocy może przynieść sukces. Podstawowym zadaniem Matki jest pokochanie i zaakceptowanie powierzonych dzieci, co z pozoru wydaje się oczywiste, lecz w praktyce często nieosiągalne. Niestety bardzo często na rodziców SOS zgłaszają się osoby, które nie zdają sobie sprawy z tego, jak trudne czeka ich wyzwanie. Takie osoby po pewnym czasie*

rezygnują i odchodzą, porzucając i krzywdząc w ten sposób dzieci, które zdążyły się już do nich przywiązać. W tej sytuacji domek obejmuje asystent, który w tym czasie pełni obowiązki Matki. Jest to trudna sytuacja, która negatywnie odbija się na dzieciach. W takim domku nie ma atmosfery rodzinnej, a rzeczywistość jest typowo placówkowa, gdyż opiekunowie zmieniają się co 8 godzin. Opieka nad dziećmi pokrzywdzonymi niesie za sobą wiele trudności, ale również bardzo dużo fajnych i pozytywnych akcentów. Dzieci, które w Wiosce otrzymały prawdziwą miłość i poczucie bezpieczeństwa, na oczach Mamy SOS stają się szczęśliwymi i pełnymi wartości młodymi ludźmi. Jednak, aby to nastąpiło, każdego rodzica SOS czeka długotrwała praca nad emocjami i psychiką tych dzieci. Z własnego doświadczenia wiem, że trzeba być cierpliwym i doceniać wszystkie pozytywne efekty, nawet te najmniejsze. Założenia Hermanna Gmainera były bardzo piękne, ale zauważa się, iż z roku na rok Stowarzyszenie coraz bardziej odchodzi od pierwszej idei wiosek. Głównym problemem, jaki zauważam, jest konflikt i podział pomiędzy Mamami SOS, asystentami a pracownikami biura, czyli kadrą pedagogiczną. Sytuacja ta negatywnie odbija się na dzieciach, gdyż pracownicy biura nie wspierają Matek, często nie znają problemów dzieci, a w sytuacjach kryzysowych zamiast wspierać i pomagać – oceniają. Ja przez 10 lat pracy wychowałam dziesięcioro dzieci. Troje moich podopiecznych jest studentami, pięcioro uczy się w szkołach średnich, jeden chłopiec trafił do adopcji. Jestem również wioskową babcia, gdyż jedna z moich podopiecznych założyła swoją rodzinę. Jestem dumna z moich dzieci i uważam, że wspólnie mimo wielu trudności i przeciwności losu, poradziłyśmy sobie. Wiem, że każde z powierzonych mi dzieci wyrosło na dobrego, wrażliwego i wartościowego człowieka. Moim sukcesem jest to, że mimo iż moje dzieci w większości są już usamodzielnione i dorosłe, to są obecne w moim życiu, a ja nadal jestem ważną częścią ich życia. Widząc Ich dzisiaj wiem, że udało mi się stworzyć dla nich prawdziwy dom¹.

W porównaniu do pierwotnych założeń systemu opieki wychowawczej Hermanna Gmeinaera, wraz z upływem czasu, obserwuje się szereg różnorodnych zmian w funkcjonowaniu Wioski Dziecięcych SOS na całym świecie. Pomimo zmian pewne zasady w swoich założeniach pozostają niezmiennie. Wszelkie bowiem formy pozainstytucjonalnej opieki nad dziećmi opuszczonymi i osieroconymi mają sens wówczas, gdy w swojej działalności upodabniają się do rodziny, o czym pisał między innymi Johann Heinrich Pestalozzi. W powieści *Leonard i Gertruda*, oprócz przedstawienia obrazu szkoły ludowej, podkreślał ważność wprowadzania nastroju domu rodzinnego w całym procesie wychowawczym i działań w kierunku nabywania samodzielności życiowej podopiecznych.

Teoretycznie, towarzyszenie dziecku w opiece nad nim, opracowane jest tak, że nie wymaga specjalnych rewolucyjnych zmian. Bardziej problematyczne okazuje się natomiast praktykowanie wskazówek, ponieważ zasadza się na emocjach, wyobrażeniach wielu osób i podmiotów partycypujących w proces wychowawczy i opiekuńczy, różnorodności doświadczeń fizycznych i psychicznych dzieci, procedurach, urzędniczych przepisach, sytuacjach, które wydarzają się tu i teraz z koniecznością nieustannego i adekwatnego reagowania na nie. To kwestia, która wciąż będzie aktualna dopóki będą dzieci niechciane, opuszczone, zaniedbane, krzywdzone przez dorosłych.

¹ Wywiad udzielony przez Matkę Wioskową (obecnie samodzielnie sprawującą rodziną pieczę zastępczą poza Wioską SOS) Siedlce, dnia: 01.02.2017 r.

Wyniki badań zrealizowane w ramach tematu badawczego nr 489/17/S, zostały sfinansowane z dotacji na naukę, przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Literatura

- Badora S. Czeredrecka B. Marzec D. (2001): *Rodzina i formy jej wspomagania*. Wyd. Impuls, Kraków
- Brańpiel J. (1997): *Wioski dziecięce*. W: J. Brańpiel. S. Badora. (red.) *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Wyd. WSP, Częstochowa
- Kowalski W. (1999): *Wioski Dziecięce SOS na świecie i w Polsce 1949-1999*. Wydawnictwo MAD Graf, Kraśnik
- Kowalski W. (2006): *Zmiany w funkcjonowaniu Wiosek Dziecięcych SOS*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” Nr 6
- Matyjas B. (2008): *Dzieciństwo w kryzysie: etiologia zjawiska*. „Żak”, Warszawa
- Raport Roczny 2015. Dom pełen miłości dla każdego dziecka*. Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce. Warszawa
- Roguska A. (2016): *Foster family welfare in Poland. New forms of open inclusive care in educational aspect*. W: Z. Anspoka (zinātniskās padomes vadītāja) *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā = Theory for Practice in the Education of Contemporary Society*. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Rīga dostępny na:
<http://hdl.handle.net/11331/490>;
https://repozytorium.uph.edu.pl/bitstream/handle/11331/490/Roguska.A._Foster_family_welfare_in_Poland?sequence=1 (otwarty 1 lutego 2017)
- Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (DzU Nr 201, poz. 1455)
- Róg A. (2005): *Wioska dziecięca*. W: J. Brańpiel. S. Badora. (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Róg A. (2009): *Wioski Dziecięce SOS w Polsce: funkcjonowanie w lokalnych społecznościach*, Wydawnictwo PWSZ im. prof Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg

Współczesne formy rodzinnej opieki zastępczej w Polsce. Wioski Dziecięce SOS

Artykuł prezentuje treści poświęcone analizie działalności opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej przez Wioski Dziecięce SOS w Polsce na rzecz dzieci pozbawionych prawidłowo funkcjonującej rodziny naturalnej. Przybliży historię powstania wiosek, ich organizację wewnętrzną, kompetencje kadry, sposoby realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, metody oddziaływań wychowawczych oraz działania podejmowane na rzecz reintegracji pierwotnych rodzin podopiecznych wiosek.

Słowa kluczowe: rodzinna opieka zastępcza, Wioska Dziecięca SOS, proces wychowania, opieka, Polska.

Contemporary forms of foster family care in Poland. SOS Children's Villages

The article presents material concerning the analysis of care and educational activity offered by SOS Children's Villages in Poland towards kids who have been deprived of the opportunity to lead own family life. It focuses on the history of initiating SOS Villages, their internal structure, staff competences, ways to accomplish caring and educational functions, methods of educational effects and actions undertaken to re-integrate natural families of the villages charges.

Keywords: foster family care, SOS Children's Village, the process of care and education, Poland.

Urszula Tyluś

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

DORASTANIE DZIECI I MŁODZIEŻY W WARUNKACH UBÓSTWA – KONSEKWENCJE EDUKACYJNE

Ubóstwo - kluczowy aspekt marginalizacji egzystencjalnej, wyznaczony ograniczoną dyspozycją finansową. Jego konsekwencją jest niski standard życia dotkniętych nim osób, uwidaczniający wielowymiarowość deprywacji. Ubóstwo ogranicza udział w życiu publicznym, hamuje możliwości korzystania z zasobów cywilizacyjnych i dostępu do różnych instytucji, służby zdrowia, oświaty i kultury. Konsekwencje życia w ubóstwie są szczególnie niebezpieczne dla dzieci i młodzieży w teraźniejszości, a także i przyszłości. Konsekwencje te dotyczą sfery biologicznej, społecznej, psychicznej, edukacyjnej oraz perspektywicznej. Skutki personalne życia w ubóstwie tworzą problem społeczny nie tylko ze względu na naruszenie godności jednostek funkcjonujących w niedostatku egzystencjalnym, ale również ze względu na skutek pojawiania się strat, które ponosi społeczeństwo jako całość.

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie zasięgu ubóstwa dzieci i młodzieży w Polsce. Dane statystyczne uzupełniane są wynikami z badań na temat postaw wobec edukacji młodego pokolenia wiejskiego, dorastającego w warunkach ubóstwa materialnego. Zaprezentowane spostrzeżenia i wnioski mają charakter wycinkowy, albowiem stanowią tylko fragment moich badań jakościowych zmierzających do określenia obszaru możliwości rozwojowych i perspektyw życiowych młodego pokolenia funkcjonującego w rodzinach ubogich w środowisku wiejskim.

Zasięg ubóstwa dzieci i młodzieży

Analizując sens pojęcia ubóstwa, należy zwrócić uwagę na wieloaspektowość jego definiowania i interpretacji. Z analizy literatury wynika, iż nie jest możliwa jedna definicja ubóstwa dla wszystkich społeczeństw, ponieważ – co ukazują rozważania teoretyczne - jest to fakt społeczny postrzegany w różnych społeczeństwach odmiennie i zmienny w czasie. Wyznacznikiem istoty ubóstwa są: preferowane wartości, poziom świadomości społecznej, system ocen i postaw oraz postęp cywilizacyjny. W kontekście współczesnych rozważań nad ubóstwem, oprócz ogólnego podziału rozumienia ubóstwa w ujęciu absolutnym i relatywnym, można dostrzec podtypy definiowania i interpretacji tego zjawiska. Autorzy wielu publikacji zwracają uwagę na wieloaspektowość zjawiska ubóstwa. Ograniczę się tylko do zaprezentowania wybranych definicji:

- Ubóstwo odnosi się do osób, rodzin lub grup osób, których środki (materialne, kulturalne i socjalne) są ograniczone w takim stopniu, że poziom ich życia obniża się poza akceptowane minimum w kraju zamieszkania (Kordos, Ochocki, 1993, s. 3).
- Ubóstwo to stan poniżej pewnego zmiennego w czasie progu dochodowego lub progu realizacji potrzeb (Toczyski, 1991, s.12).
- Ubóstwo to stan braku środków materialnych, niekiedy także kulturowych. Zazwyczaj odróżnia się ubóstwo absolutne i względne. Ubóstwo absolutne oznacza stan, w którym jednostce brakuje środków koniecznych do godnego życia. Ubóstwo względne, to brak środków odczuwany przez jednostki i grupy porównujące się z innymi członkami społeczeństwa. Ponieważ ubóstwo względne jest konsekwencją różnic w ilości posiadanych dóbr materialnych, czyli nierówności podziału, miary ubóstwa względnego mogą być nie mniej obiektywnie niż miary ubóstwa absolutnego (Marshall, 2003, s.492).

Dostępne w literaturze definicje ubóstwa ukazują wielość i złożoność interpretowania tego zjawiska. Mimo że mają wspólne odniesienie do ubóstwa jako zjawiska przejawiającego się w braku środków materialnych, każda z nich ukazuje ubóstwo w różnym kontekście interpretacyjnym. Problem ubóstwa rozpatrywany jest również w wielu wymiarach i płaszczyznach. Jednak zasadniczym elementem wiążącym rozważania teoretyczne w zakresie ubóstwa jest przesłanie, iż jest to zjawisko groźne, które pozbawia człowieka podstawowych dóbr rozpatrywanych w kontekście biopsychospołecznej podstawy egzystencji i doprowadza niejednokrotnie do wykluczenia społecznego.

Ubóstwo dotyka nie tylko ludzi dorosłych, ale również dzieci i młodzież. Z międzynarodowych raportów dowiadujemy się, iż problem niekorzystnej sytuacji egzystencjalnej dotyczy ogromnej rzeszy dzieci, w tym również i dzieci polskich. Ubóstwo dzieci jest zjawiskiem niepokojącym, ostro wpisanym w proces pauperyzacji społeczeństw na całym świecie. Problem niekorzystnej sytuacji egzystencjalnej dzieci polskich był bardziej powszechny niż w innych krajach europejskich. Do wysunięcia takich wniosków upoważniają dane o ubóstwie względnym dzieci w krajach rozwiniętych zawarte w Raporcie UNICEFU Innocenti Research Centre 2012. Według informacji dotyczących względnego ubóstwa dzieci, określanego na podstawie danych w gospodarstwie domowym, dysponującym dochodem mniej niż 50% mediany dochodu w danym kraju, polskie dzieci plasowały się aż na 25 pozycji wśród 35 krajów ze wskaźnikiem 14, 5% (wobec najniższych: Islandia – 4,7%; Finlandia – 5,3%). Natomiast procent polskich dzieci dotkniętych deprivacją dostępu do co najmniej dwóch lub więcej obszarów z 14 punktowego wskaźnika możliwości był ponad 3-krotnie niższy od najwyższego wskaźnika dzieci z Rumunii osiągającego ponad 70%, a wyższy prawie 20-krotnie od wskaźnika dzieci dotkniętych deprivacją w Danii (1,3%). Oznacza to, że aż 20,9% dzieci z Polski doświadczało deprivacji w wyszczególnionych obszarach.

Zwykle problem ubóstwa dzieci i młodzieży rozpatrywany jest w kontekście rodzin będących w niekorzystnym położeniu ekonomicznym. Jeśli rodziny są dotknięte ubóstwem to również ich dzieci żyją w niedostatku materialnym, doświadczają jego konsekwencji. Analizując dane statystyczne GUS z 2014 roku dotyczące rodzin zagrożonych skrajnym ubóstwem, można zauważyć, iż najwyższy wskaźnik odnotowany jest wśród rodzin mających czworo i więcej dzieci. Wynosi on aż 26,9%. W rodzinach z trojgiem dzieci osiąga

11,2%, najniższy zaś dotyczy rodzin z dwojgiem dzieci - 4,5% i jednym dzieckiem na utrzymaniu - 2,7%. Zestawienie statystyczne ukazuje istotny fakt, iż w Polsce zagrożenie ubóstwem dzieci i młodzieży było znacznie silniejsze niż dorosłych. W 2014 roku około 26,9% osób z rodzin z czworgiem i więcej dzieci było zagrożonych skrajnym ubóstwem, tymczasem wskaźnik stopy ubóstwa dla tej samej kategorii całego społeczeństwa wynosił 7,4%. Oznacza to, że zasięg zagrożenia skrajnym ubóstwem rodzin wielodzietnych z 4 i więcej dzieci na utrzymaniu był ponad trzykrotnie wyższy od wskaźnika ogółu społeczeństwa kwalifikującego się do tej miary ubóstwa.

Dane GUS z 2014 roku świadczą także o utrzymującej się skali deprivacji dzieci i młodzieży, albowiem w tym właśnie roku 10,3% młodego pokolenia poniżej 18 roku życia wchodziło w skład gospodarstw, w których poziom wydatków był niższy od minimum egzystencji. W rezultacie w 2014 roku dzieci i młodzież stanowiły około 1/3 populacji zagrożonej skrajnym ubóstwem (GUS, 2015). Zaprezentowane wskaźniki są niepokojące i świadczą o tym, jak znaczna część społeczeństwa polskiego zagrożona była niewydolnością ekonomiczną. Budzi duży niepokój sytuacja dzieci egzystujących w najtrudniejszych warunkach.

Obszarem znacznie obciążonym zjawiskiem dziedziczenia biedy, powracania fali ubóstwa czy pojawiania się nowej biedy jest środowisko wiejskie. Anna Bieńkuńska twierdzi że, w 2014 roku zasięg ubóstwa skrajnego wśród dzieci i młodzieży do lat 18 osiągnął ponad 10%, a ponad 60% tych dzieci mieszkało na wsi (Bieńkuńska, 2015, s. 69). Analiza wartości statystycznych podawanych przez GUS wykazuje, iż w ujęciu zestawień terytorialnych miasto – wieś, najwyższy odsetek osób żyjących w skrajnym ubóstwie wchodził w skład społeczności wiejskiej. Taka tendencja utrzymawała się przez wszystkie lata rejestrowania zjawiska ubóstwa przez Główny Urząd Statystyczny. W 2004 roku zasięg ubóstwa skrajnego dla mieszkańców miast osiągnął 7, 7%, a dla środowiska wiejskiego - 18,5%. Dziesięć lat później, a więc w 2014 roku widoczna jest nadal duża dysproporcja, albowiem odsetek osób żyjących w skrajnym ubóstwie w środowisku wiejskim stanowił 11,8% i chociaż zmniejszył się on w stosunku do lat wcześniejszych, to nadal jest bardzo wysoki i prawie trzykrotnie wyższy od wskaźnika stopy ubóstwa skrajnego w środowisku miejskim, który wynosił 4,6% (Tyluś, 2016, s. 73). Oznacza to, iż polska bieda to przede wszystkim bieda wsi oraz dzieci i młodzieży żyjących w gospodarstwach domowych, kwalifikujących się do tej kategorii egzystencji.

W kwietniu 2016 roku został wdrożony *Program Rodzina 500 plus*, którego celem jest nie tylko rozwiązanie problemów demograficznych, ale także możliwość poprawy sytuacji ekonomicznej rodzin, zwłaszcza wielodzietnych, przeznaczając wyższe transfery finansowe na wychowanie dzieci. W konsekwencji nastąpił znaczący spadek zasięgu ubóstwa, zwłaszcza wśród takich grup, jak: rodziny wielodzietne (z 3 oraz 4 lub większą liczbą dzieci na utrzymaniu), gospodarstwa domowe z osobami niepełnosprawnymi, mieszkańcy wsi i miast poniżej 20 tys. mieszkańców oraz gospodarstwa domowe z głową gospodarstwa o niskim poziomie wykształcenia. Pomimo poprawy sytuacji, w 2016 r. grupy te wciąż należały do najbardziej zagrożonych ubóstwem. W 2016 roku – jak podaje GUS-skrajnie ubogich było 4,9 % (rok wcześniej 6,5 %). Najbardziej zyskały rodziny wielodzietne – wśród tych z trójką i większą liczbą dzieci wskaźnik skrajnego ubóstwa zmniejszył się z ok. 17 % do 10 %. Pomimo znaczących zmian skali ubóstwa – jak podaje

GUS - bardziej niż przeciętnie narażeni na ubóstwo są członkowie gospodarstw domowych rolników (11%) (GUS, 2017).

Dane statystyczne ukazują tylko wymiar ilościowy tego zjawiska, nie odkrywając jeszcze obrazu życia w ubóstwie, a więc co to znaczy „żyć w ubóstwie i z ubóstwem”. Umożliwiają one tylko ogólny wgląd w strukturę demograficzną społeczeństwa i zarazem dają podstawy do pewnych refleksji, nie odsłaniając jeszcze szczegółów z życia dzieci i młodzieży funkcjonujących w rodzinie ubogiej, kumulującej niezaspokajanie potrzeb z powodu niedostatku materialnego.

Charakterystyka badań

Istotną dziedziną mającą wpływ na podwyższanie świadomości położenia jednostek i grup społecznych jest edukacja. Jako ważna dziedzina w życiu każdego człowieka jest siłą sprawczą w preferowaniu poszczególnych wartości i wyboru dróg życiowych. W kontekście znaczenia edukacji dla każdego człowieka, w całości kształcenia preferencji i wyborów życiowych, interesujące jest poszukanie odpowiedzi na pytanie:

Jakie postawy i rodzaje aktywności przejawia młode pokolenie z ubogich rodzin wiejskich w kontekście swoich osiągnięć, potrzeb edukacyjnych i ich realizacji?

Szczególnie istotne dla mnie stało się ustalenie:

- Jaki jest poziom osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży z ubogich rodzin wiejskich?
- Jakie problemy szkolne napotyka młode pokolenie z ubogich rodzin wiejskich?
- Jaki jest zakres aktywności w obszarze samorozwoju badanego pokolenia?
- Jaka jest wizja przyszłości dzieci i młodzieży z ubogich rodzin w perspektywie wykształcenia i wykonywanego zawodu?

Norman Denzin i Yvonn Lincoln stwierdzają, iż dobra diagnoza składa się z zespołu interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat lepiej widzialnym. W kontekście rozważań autorów zdecydowałam się na przeprowadzenie badań z zastosowaniem metody jakościowej. Metody jakościowe - jak dalek twierdzą autorzy - nie są wyłącznie badawczą analizą, ale także moralnym, alegorycznym i terapeutycznym projektem badawczym (Denzin, Lincoln, 2009, s. 13-33). Koncepcja moich badań, oparta na rozpoznaniu sytuacji edukacyjnej młodego pokolenia, ma służyć percepcji potrzeb i organizowania możliwego wsparcia dla dzieci i młodzieży z ubogich rodzin wiejskich.

Jedną z metod badań naukowych rozpatrywaną w kategorii badań jakościowych jest metoda indywidualnych przypadków. Stanowi ona w mojej procedurze badawczej podstawę opisu jednostek w warunkach ubóstwa materialnego, według przyjętych obszarów diagnostycznych. Tadeusz Pilch stwierdza, iż metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań, polegającym na analizie losów jednostek lub grup społecznych, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze. Umożliwia też analizę konkretnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych (Pilch, 1977, s.123). Obrany tok procedury metodologicznej ma charakter autoteliczno-instrumentalny (Trumbull, Stake, 1982; Lincoln, Guba, 2000). Wprawdzie badaniem nie jest objęte jedno dziecko, ale dzieci i młodzież z 10 rodzin o różnych

przyczynach ubóstwa, jednak każde z nich stanowi odrębne źródło analiz i dociekań. Istota badania polega zatem na dogłębnym poznaniu każdego przypadku, rozpatrywanego w interkontekstowych znaczeniach i podejściach. Zdobyte informacje będą służyć pogłębianiu wiedzy o rozpatrywanym zjawisku i jednocześnie wyciągnięciu wniosków, ukazując nie tylko różnorodność problemową konsekwencji życia w ubóstwie dla edukacji dzieci z ubogich rodzin wiejskich, ale także możliwość grupowej koherencji zaobserwowanych faktów i zjawisk. Swoistość moich badań wyraża się w określonej intencji badawczej:

- jako egzemplifikacja, odwołująca się do opisów szczegółowych celem zobrazowania występujących zjawisk;
- jako diagnoza, która stanowi podstawę uogólnień i obiektywizacji wiedzy na podstawie doświadczeń jednostkowych (Turlejska, 1998, s.85).

Dochodzenie do wiedzy w moich badaniach ma charakter nie tylko indukcyjny, tworząc płaszczyznę uogólnień teoretycznych, prowadząc od badania przypadków indywidualnych, do ogólnych sądów na temat grupy takich przypadków, ale również może mieć charakter dedukcyjny, weryfikujący dotychczasową wiedzę.

Aby jednak w procedurze badań nie wystąpił element jednostronnej interpretacji, zastosowałam wielorakie gromadzenie informacji oraz sprawdzanie ich wiarygodności. W moich badaniach istotne było dążenie do dokładnego poznania i określenia stopnia powtarzalności występujących faktów i zdarzeń w charakterze triangulacyjnej diagnozy (Silverman, 2007) albo – jak nazywa to N. Denzin (2009) – triangulacji źródeł, a więc gromadzenia informacji od różnych osób w celu porównania opinii i sądów- i tym samym uniknięcia stronniczości. W moich badaniach źródłami informacji są uczniowie, rodzice uczniów oraz nauczyciele. Technikami najbardziej przydatnymi w procedurze badawczej okazały się: wywiad przeprowadzony z rodzicami i ich dziećmi, wywiad z nauczycielami, obserwacja uczestnicząca przed przeprowadzeniem badań oraz w trakcie ich organizacji i przebiegu. Wywiad jako technika badań w mojej koncepcji badawczej sprowadza się do wymiaru, który wiedzie do wytworzenia szczególnej w swoim znaczeniu opowieści, osadzonej w określonych realiach i różnym kontekście środowiskowym. W początkowej fazie realizacyjnej wywiad miał charakter ustrukturyzowany, zawierający w sobie uściślony schemat oparty na wytyczonych problemach badawczych. Jednak empatyczne podejścia do przedstawianych przez respondentów zdarzeń, faktów i odczuć w wielu sytuacjach badawczych spowodowały, iż wywiad przybierał formę nieustrukturyzowaną, poszerzającą i pogłębiającą pole diagnostyczne. Zatem przeprowadzone wywiady miały charakter modernistyczno-kreatywny, gdyż zawierały w sobie schemat problemowy w postaci wytyczonych obszarów badawczych. Jego ramy zostały przekroczone przez takie kategorie kreatywne, które w zależności od rodzaju wypowiedzi respondentów wzbudzały moje zainteresowanie, a w związku z tym wymuszały wiele dodatkowych pytań, które umożliwiły lepsze zrozumienie i poszerzenie złożonych zjawisk społecznych.

Biorąc pod uwagę perspektywę analityczną gromadzenia materiału empirycznego, rodzaj prowadzonego wywiadu można zaliczyć również do współczesnego wywiadu narracyjnego, ponieważ jego każdorazowa specyfika i odrębność nadawała nowy i inny wymiar jakościowy. Decydowały o tym nie tylko opisywane doświadczenia, fakty z życia osobistego, ale przede wszystkim to, iż respondenci wyrażali swój punkt widzenia w ramach

przedstawionego opisu, włączając przy tym swoje oceny, interpretacje i nierzadko emocje. W wielu sytuacjach obserwowane stany badanych były podstawą do stwierdzenia – co zauważa Susan E. Chase- iż z jednej strony takie zachowania mogą zaistnieć tylko dzięki określonym społecznym zasobom i w konsekwencji okolicznościom, a z drugiej są przez owe zasoby i okoliczności ograniczone (Chase, 2009, s. 24-25). Wprawdzie wiele opowiadanych wątków odbiegało od interesujących mnie problemów i wydawałoby się wtedy, że są bez żadnego znaczenia dla moich badań, jednak wytworzony klimat i odkrywane nowe konteksty wносиły coś nowego do odbioru. W efekcie pozwoliły mi zrozumieć, jak i w jaki sposób ludzie interpretują zdarzenia w swoim życiu i wydobywają to, co dla nich jest najważniejsze. Umożliwiły również wczuwanie się w perspektywę doświadczeń ludzi dotkniętych problemami życia w ubóstwie, co niewątpliwie zwiększało rozumienie tych osób. Niezaplanowane wypowiedzi narratorów wytworzyły grunt umacniający materiał empiryczny, pomogły mi również osadzić pewne zdarzenia w kontekście społeczno- kulturowym.

Badania przeprowadzono w latach 2012- 2014 w środowisku wiejskim. Odbływały się w jednej z gmin województwa mazowieckiego wśród 10 rodzin dotkniętych ubóstwem. Selekcja miała charakter naturalny. Wynikała z długotrwałej, osobistej obserwacji, popartej informacjami osób znających losy życiowe wybranych rodzin. Wyselekcjonowane rodziny reprezentują różne style życia. Różne były też przyczyny znalezienia się ich w obszarze ubóstwa. W procedurze diagnostycznej ujęte są rodziny rolnicze wielodzietne (z 4, 5 i 6 dziećmi na utrzymaniu); rodziny o wielopokoleniowym dziedziczeniu ubóstwa (z 8 i 3 dziećmi na utrzymaniu); rodziny naznaczone alkoholizmem ojca (z 4 dziećmi na utrzymaniu); rodziny posiadające kilkuhektarowe i niewyspecjalizowane gospodarstwa rolne (z 1 i 2 dziećmi na utrzymaniu); rodziny, które nie są rolnikami i w których jedno z rodziców kwalifikuje się do grupy bezrobotnych (z 2 i 3 dziećmi na utrzymaniu). W diagnozowanych rodzinach było łącznie 38 najmłodszych potomków w wieku od 1- 21 lat, z tego 31 w wieku od 7-21 podlegało mojej diagnozie. Pozostałe dzieci były w wieku od 1- 4 lat.

Przeprowadzenie badań poprzedzało wiele działań przygotowawczych. Dotyczyły one zachęcania i przekonanie rodzin do uczestniczenia w zaplanowanym przeze mnie przedsięwzięciu. Pomimo licznych trudności, badanie zostało przeprowadzone. Dostarczyło wielu nie do opisanego wrażeń, emocji oraz podstaw do refleksji. W niektórych przypadkach otwartość rozmowy odsłoniła problemy o charakterze osobistym i przykre doświadczenia. Opiswane sytuacje wielokrotnie wzbudzały nie tylko żal czy zdumienie, ale były także pouczające.

Zaprezentowany poniżej materiał empiryczny zamyka w pewnym sensie jeden z rozdziałów ukazujących problemy zjawiska ubóstwa i młodzieży w warunkach wyznaczonych określonymi możliwościami pomocowymi państwa. Wdrożony w 2016 roku innowacyjny program *Rodzina 500 plus* rozpoczyna kolejny etap wsparcia, przeznaczając wyższe transfery finansowe na wychowanie dzieci niż to miało miejsce dotychczas. Jednak, czy tylko pomoc materialna będzie miała wystarczający wpływ na kształtowanie wartościowych postaw wobec edukacji dzieci i młodzieży z ubogich rodzin wiejskich?

Jest prawdopodobne, że realizowana długotrwale i konsekwentnie ustawa o pomocy państwa w wychowaniu dzieci przyniesie poprawę warunków egzystencji dzieci i młodzieży z rodzin ubogich. Jednak pomoc materialna to tylko jedna z możliwości dająca szansę na

rozwój. Ważnym elementem w całokształcie wyznaczników gwarantujących kształtowanie pozytywnych perspektyw życiowych młodego pokolenia z ubogich rodzin wiejskich jest świadomość egzystencjalna, w której ważne miejsce powinny zajmować wartości edukacyjne.

Przedstawione wyniki z badań nie tylko dostarczają wiedzy o charakterze retrospektywnym. Zgromadzony materiał empiryczny może być inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych i zarazem posłużyć jako płaszczyzna odniesienia i porównania do aktualnych wyników empirycznych, weryfikując dotychczasową wiedzę.

Ubóstwo dzieci w wymiarze konsekwencji edukacyjnych i wizji swojej przyszłości

Wieloaspektowa analiza, oparta na obserwacji ubogiej społeczności wiejskiej, rozmowie z poszczególnymi osobami tworzącymi strukturę zamieszkałej wspólnie rodziny i analizie dziejów rodziny z poznaniem pewnych sytuacji, które wpływają na życie jej członków, umożliwiła nie tylko udzielenie odpowiedzi na postawione problemy badawcze, ale także ukazała krzywdzący aspekt dorastania dzieci w warunkach ubóstwa. Ze względu na niewielką objętość artykułu ograniczę się tylko do ogólnych wniosków, pomijając opisy sytuacji i niektóre wypowiedzi respondentów.

Wytyczone problemy badawcze umożliwiły sformułowanie następujących wniosków:

- Poziom osiągnięć szkolnych, rozumiany jako cząstkowe i fragmentaryczne oraz końcowe efekty uczenia się u diagnozowanej grupy są zróżnicowane. Jednak w większości rozpatrywanych przypadków występują niskie wyniki w nauce i niezadowalające osiągnięcia edukacyjne. Spośród osób pełnoletnich, które ukończyły 18 lat (tj. 11 osób) tylko jedna z nich kontynuowała naukę w szkole średniej, 5 osób ukończyło szkołę zasadniczą zawodową, 3 zakończyły swą edukację na poziomie gimnazjum, a dwie mają tylko świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Pozostali to uczniowie, którzy mają zróżnicowane osiągnięcia szkolne. W tej grupie – zdaniem nauczycieli - nie ma uczniów wyróżniających się pod względem nauki. Z rozmowy z nauczycielami wynika również, iż z wiekiem tych uczniów pojawiają się coraz to poważniejsze problemy szkolne. Liczne niepowodzenia dydaktyczne i wychowawcze powodowane są nie tylko deficytami rozwojowymi, ale również niską frekwencją na zajęciach szkolnych, małym zaangażowaniem w naukę, czego objawem jest brak przygotowania do lekcji i nieprzynoszenie podstawowych pomocy z powodu ich braku bądź lekceważących postaw wobec szkoły.

Moje obserwacje oraz opinie nauczycieli potwierdzają, iż oprócz czynników materialnych, ograniczających zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych, pojawiają się symptomy zachowań będące konsekwencją niewystarczającego procesu socjalizacji w rodzinie ubogiej. W większości przypadków uczniowie wykazują bezradność wobec sytuacji problemowych. W razie niemożności rozwiązania problemu, oczekują pomocy od innych lub rezygnują z wykonania powierzonego zadania. Nie wierzą do końca w swoje możliwości. Postrzegają siebie jako osobę o niższej wartości. U niektórych uczniów zauważalna jest zbyt duża nieśmiałość.

W badanej grupie są również uczniowie, którzy nie przysparzają większych problemów dydaktyczno- wychowawczych. Należą do nich uczniowie edukacji wczesnoszkolnej oraz głównie te dzieci, które wywodzą się z rodzin utrzymujących się z małych gospodarstw rolniczych oraz rodzin, w których nie tak dawno pojawiło się zjawisko bezrobocia. Większy zakres problemów edukacyjnych przejawiają uczniowie z rodzin z symptomami dziedziczenia ubóstwa i rodzin alkoholików. W kontekście podjętych analiz godne zaprezentowania są opinie rodziców uczniów, którzy osiągają niskie wyniki w nauce. Dla wielu z nich osiągnięcia szkolne dzieci są mało istotne i mało przydatne w życiu. Rodzice tych uczniów przejawiają często nieufność, podejrzliwość wobec nauczycieli i całego środowiska szkolnego. Opowiadając o szkole koncentrują się głównie na sytuacjach krzywdzących ich dzieci. Oto przykładowe wypowiedzi rodziców zarejestrowane podczas prowadzenia wywiadów, np.: *Nauczyciel do mojego dziecka odnosi się inaczej niż do innych; Moja córka powinna być bardziej doceniona, ale dlatego, że jest biedna, jest zawsze pokrzywdzona i jest inna od innych.*

Zjawiskiem charakterystycznym w wielu wypowiedziach jest skłonność do obwiniania innych za kłopoty związane ze swoim dzieckiem. Rodzice często są zaniepokojeni niesłusznym krytykowaniem ich dzieci lub niesprawiedliwym ocenianiem. Bywa i tak, że rodzic przeżywa zaistniałe sytuacje w sposób wyolbrzymiony, biorąc pod uwagę swoje warunki rodzinne, a głównie trudne położenie materialne.

- Uczniowie o swoich problemach szkolnych opowiadają niechętnie. Dopiero szczegółowość zadawanych pytań pozwala na wyodrębnienie występujących problemów. Rozmowa z uczniami uświadamia, iż każdy z nich podczas edukacji szkolnej doświadczał przykrych sytuacji. W odczuciu respondentów ich istotne problemy szkolne to niemożność uczestniczenia w różnych formach i zakresach działalności edukacyjnej organizowanych na terenie szkoły, które wymagają odpłatności, np. wyjazd na zajęcia do miejskiej pływalni, uczestniczenie w wycieczkach szkolnych. (Tylko 8 respondentów oznajmiło, iż dwa razy miało możliwość uczestniczenia w wycieczce szkolnej, 14 osób – raz w jednodniowej wycieczce szkolnej, zaś 9 nigdy nie korzystało z takiej formy edukacji). Niektórzy uczniowie do problemów szkolnych zaliczają brak komputera i dostępu do internetu, co utrudnia im komunikację ze swoimi rówieśnikami i ogranicza w dużym stopniu możliwości edukacyjne.

Przykre sytuacje szkolne dostrzeżone przez uczniów z rodzin ubogich to także nieangażowanie ich do współpracy klasowej czy szkolnej, niepowierzanie im takich funkcji klasowych, które uczyłyby odpowiedzialności i jednocześnie dały możliwość sprawdzania swoich umiejętności, prowadząc do budowania poczucia własnej wartości. Stygmatyzowanie w środowisku szkolnym prowadzi często do wyobcowania i izolacji społecznej uczniów. Konsekwencją tego jest wyłączenie się z aktywnego życia w szkole i szukanie znajomości oraz kontaktów wśród osób o podobnej sytuacji materialnej i emocjonalnej. Nauczyciele wyjaśniając istniejący problem twierdzą, iż niektórzy uczniowie to osoby nieobowiązkowe i nie należy powierzać im odpowiedzialnych zadań. W kontekście wybranych wypowiedzi

nauczycieli należy zadać pytanie: Gdzie uczniowie mają uczyć się odpowiedzialności, jak nie w szkole?

Uczniowie z rodzin ubogich dostrzegają „swoje miejsce w środowisku szkolnym”. Niektórzy z nich uważają, że tak musi być i akceptują istniejące warunki, nie przejmując się taką sytuacją. Inni zaś czują się pokrzywdzeni i z żalem oraz pretensją opowiadają o przykrych wydarzeniach z życia szkoły.

Różnorodność mniej i bardziej świadomie wyreżyserowanych sytuacji edukacyjnych w środowisku szkolnym uniemożliwia wszechstronny rozwój osobowości i jednocześnie nie wpływa w wystarczającym stopniu na kształtowanie wartości edukacyjnych, jako ważnych komponentów życia każdego człowieka. Wykluczenie jednostki z udziału i możliwości korzystania z różnych ofert edukacyjnych jest przeszkodą nie tylko autoekspresji, ale również jest niekorzystnym podłożem budowania własnej tożsamości. To wszystko ma wpływ na syndrom dziecka biednego, który nie tylko z powodu braku chęci do nauki, ale również pod wpływem niewystarczających czynników i warunków zapewniających godny rozwój może budować niewłaściwą postawę wobec edukacji i mieć trudności w szkole. Często pojawiające się trudności szkolne przeradzają się w długotrwałe problemy w nauce oraz zachowania aspołeczne.

- Niedosyt warunków sprzyjających budowaniu świadomości edukacyjnej w środowisku szkolnym i rodzinnym wywiera duży wpływ na niewystarczające pobudzenie do aktywności dzieci i młodzieży w zakresie własnego rozwoju. Z wypowiedzi respondentów wynika, iż czas wolny najczęściej wypełniają: zarobkowaniem, spotkaniem z rówieśnikami na przystanku autobusowym, ale głównie w gronie osób o podobnym statusie materialnym, organizacją zabaw podwórkowych. Jeśli to nie jest możliwe, odczuwają nudę. Spośród 31 młodych ludzi tylko czworo przyznaje się do systematycznego wypożyczania książek, co stanowi 12,9%. Tyle samo (te same osoby) uczęszcza na dodatkowe zajęcia szkolne. Są to głównie zajęcia sportowe i zajęcia rozwijające zainteresowania, organizowane przy wsparciu Unii Europejskiej. Pozostali uczniowie są zakwalifikowani do udziału w zajęciach wyrównawczych, ale z nich nie zawsze korzystają.

Zjawiskiem niepokojącym wśród dzieci i młodzieży z rodzin ubogich jest podejmowanie pracy zarobkowej, często kosztem nieobecności w szkole. Praca zarobkowa młodych ludzi – co wynika z kontekstów rozmów z młodym pokoleniem badanych rodzin - jest często czynnością wykonywaną na życzenie rodziców (choć rodzice nie przyznają się do podejmowania takich decyzji). Jednak młodzi ludzie zarobkują u swoich sąsiadów-gospodarzy, pomagając w pracach rolniczych. W lesie zbierają płody leśne, przy drogach sprzedają zebrane owoce, często rezygnując z zajęć lekcyjnych. Wykonywanie przez nieletnich pracy zarobkowej nie jest zjawiskiem spontanicznym i okazjonalnym, ale koniecznością wymuszoną ze względu na okoliczności życiowe. W takim znaczeniu wykonywanie pracy z jednej strony kształtuje poczucie obowiązku, z drugiej zaś – ogranicza możliwości rozwojowe, nie dając szansy na prawdziwe dzieciństwo oraz uczestniczenie w różnych formach edukacji.

- Wszelkim ograniczeniom egzystencjalnym dzieci i młodzieży towarzyszą w większości przypadków niskie aspiracje co do swojej przyszłości. Najstarsi badani chłopcy twierdzą, że nie lubią się uczyć. Jeden z nich ujmuje to w następujących słowach: *Po co mi się dobrze uczyć. Nie lubię chodzić do szkoły. Mogę, jak ojciec pracować w lesie, albo wyjadę za granicę.* Wizja przyszłości dzieci z ubogich rodzin wiejskich wyraża się głównie w powielaniu sytuacji rodzin, w których wychowują się. Spośród 31 osobowej grupy dziewcząt i chłopców, tylko troje chciałoby ukończyć studia wyższe i podjąć stałą pracę zarobkową o charakterze prestiżowym (nauczyciel, pracownik banku i żołnierz zawodowy). Warto zaznaczyć, iż są to dzieci z rodzin, które są pierwszym pokoleniem żyjącym w ubóstwie ze względu na bezrobocie rodziców. Pozostali uczniowie (funkcjonujący w rodzinach z dziedzicznym ubóstwem) obecną sytuację traktują jako normę i kontynuację zwykłego trybu życia. Potwierdzeniem tego wniosku jest wypowiedź 11-letniego chłopca: *Moim marzeniem jest pracować dorywczo - jak mój tata - od czasu do czasu. Będę pracować u gospodarza i wtedy może będę jeździł dużym traktorem po polu.* Dla wielu wyjazd za granicę do pracy jest spełnieniem życiowym, np. dla 13-letniej dziewczynki, która ujmuje to w następujący sposób: *Bardzo bym chciała pracować tylko w wakacje i tylko za granicą, jak mój najstarszy brat. Zarobiłabym tyle, żeby wystarczyło mi pieniędzy na cały rok.* Dla niektórych zdobycie zawodu nie jest konieczne, ponieważ swoją przyszłość zawodową planują jako pomocnicy przy wyrębie drzewa w lesie, jako pomoc przy pracach budowlanych, a niektórzy chcą pozostać w rodzinnym gospodarstwie rolnym i pełnić w nim funkcję gospodarza lub jego żony. Bardziej ambitne plany życiowe wykazują dzieci w młodszym wieku szkolnym, np. 7-letnia dziewczynka powiedziała: *Chcę być piosenkarką albo aktorką. Jeszcze nie wiem, czy do tego potrzebne są studia. Ale chcę chodzić w „szpilkach” i zbudować rodzicom duży dom.*

Zaprezentowane wyniki badań ukazują wielość problemów i konsekwencji dorastania młodego pokolenia wiejskiego w warunkach ubóstwa materialnego. Są one charakterystyczne nie tylko dla uczniów z rodzin wielodzietnych, naznaczonych patologią czy dziedziczeniem ubóstwa. To również zjawisko występujące w rodzinach z dwojgiem lub nawet z jednym dzieckiem, jeśli podstawą utrzymania rodziny jest niewielkie i niewyspecjalizowane gospodarstwo rolne.

Nowe oblicze ubóstwa XXI wieku charakterystyczne dla wsi polskiej ukazuje, iż współczesną ubogą wiejską rodzinę trudno dostrzec bez wnikliwej obserwacji i poznania szczegółów egzystencji. To niekoniecznie rodzina wykazująca jawne oznaki zaniedbania, nieestetycznego wizerunku zewnętrznego. To może być rodzina, która ma nawet kilkunastoletni samochód, który przydatny jest głównie do pokonania drogi do kościoła. Ubogie dziecko wiejskie może mieć również telefon komórkowy, jednak korzysta z niego tylko podczas odbieranych rozmów. Pomimo zacierających się wizualnych oznak życia młodego pokolenia w warunkach ubóstwa swojej rodziny, konieczna jest dla nich pomoc i wsparcie w zakresie wyrównywania ich szans życiowych.

Refleksje końcowe

Z badań wynika, że proces socjalizacji młodego pokolenia wiejskiego w rodzinie ubogiej, w większości rozpatrywanych przypadków, ma niekorzystny wpływ na kształtowanie wartości edukacyjnych oraz ich respektowanie w dalszym dorosłym życiu. Zjawiskiem charakterystycznym, pojawiającym się w obecnych, jak i wcześniejszych moich badaniach na temat wizji przyszłości młodego pokolenia wiejskiego z rodzin o niewystarczających możliwościach finansowych jest to, że im młodsze dzieci, tym ambitniejsze są ich plany życiowe. Z wiekiem wizja przyszłości młodego pokolenia staje się dość prozaiczna. Jednym ze źródeł widocznej deprywacji potrzeb są doświadczenia życiowe, obserwacje, porównania własnej sytuacji z możliwościami innych osób. Niekiedy brak jeszcze umiejętności oszacowania swoich potencjalnych możliwości. Kiedy młodzi ludzie zaczynają dorastać, zauważają, że nie wszystkie ich oczekiwania mogą być spełnione, a złudne marzenia są gaszone poprzez realia rzeczywistości. Koło ich mniejszych i większych marzeń zaczyna kręcić się coraz wolniej. To bardzo smutne, że młodzi ludzie przestają realizować swoje marzenia i godzą się na smutną rzeczywistość, w której lokują sens swojego życia (Tyluś, 2010).

Dorastanie dzieci w warunkach ubóstwa materialnego nie zawsze jest przepowiednią ich porażki życiowej. Zdarzają się bowiem rodziny, w których braki finansowe są elementem scalającym, wzmacniającym atmosferę miłości i wzajemnego zrozumienia. Jednak w każdym przypadku-w mniejszym lub większym stopniu-niekorzystna sytuacja materialna ma wpływ na pojawiające się poważne trudności w różnych sferach realizacji poszczególnych funkcji rodziny. Biorąc pod uwagę badane rodziny, w każdej z nich można dostrzec przejawy niekorzystnych konsekwencji dla rozwoju i edukacji, począwszy od braku bodźców do wytworzenia świadomości, iż edukacja to klucz do ich przyszłości. Czynnikiem silnie różnicującym sytuację badanych jest typ rodzin ubogich, w których wychowują się dzieci. Na najbardziej szeroki zakres niekorzystnych konsekwencji edukacyjnych i ogólnorozwojowych narażone jest młode pokolenie w rodzinach naznaczonych długim doświadczeniem egzystencji w warunkach ubóstwa oraz w rodzinach z problemem alkoholowym.

Z konsekwencjami edukacyjnymi sprzężona jest silnie zachwiana sfera emocjonalna badanych uczniów. Jest ona w wielu przypadkach czynnikiem sprawczym, jak i konsekwencją niespełniania się w warunkach szkolnych. Towarzyszą temu często niekorzystne zachowania, takie jak: rezygnacja z wykonywania zadań, łatwe poddawanie się zaistniałym sytuacjom, bądź - na odwrót-przemoc i agresja. Okoliczności życia codziennego prowadzić mogą do nadmiernej bierności. Jest to równoznaczne z kształtowaniem destrukcyjnej bezradności, której głównym przejawem jest bierność życiowa i pogodzenie się z losem. Taki stan psychiczny – zdaniem Martina Seligmana (1996) – może prowadzić do wyuczonej bezradności, jako stałej dyspozycji na pojawiające się sytuacje problemowe. Wyuczona bezradność to taki stan psychiczny, w który popada jednostka podlegająca ciągłym niepowodzeniom pod wpływem różnych okoliczności środowiska zewnętrznego.

Wprawdzie zaprezentowane badania przeprowadzone na niewielkiej próbie młodego pokolenia z ubogich rodzin wiejskich pokazały zdarzenia o charakterze jednostkowym, niemniej jednak są to sygnały bardzo ważne, ponieważ obrazują zjawiska występujące także

w szerszych kręgach tego typu dorastających osób. Bezpośredni kontakt z aktualnymi problemami dzieci i młodzieży zachodzącymi na różnych płaszczyznach ich życia, odsłonił nie tylko ich postawy wobec edukacji, ale przede wszystkim warunki rodzinne, emocjonalne, społeczno-kulturalne, w jakich zachodzi proces ich kształtowania. Ograniczenia rodziny wynikające z niewystarczających środków finansowych mogą powodować postępującą degradację zarówno w sferze biologicznej, jak i społecznej. Tworzą młodemu pokoleniu nie tylko możliwość dorastania w warunkach niedostatku, ale i przekazywania mu wzorów życia, które mogą być niebezpieczne, gdyż przyczyniają się do utrwalania i powielania tego typu egzystencji.

Ukazane problemy edukacyjne dzieci z rodzin ubogich nie powinny być ignorowane w środowisku szkolnym i lokalnym. Oznacza to, że szkoła nie może być obojętna wobec tych uczniów, a życie dzieci w ubóstwie nie może także pozostać tylko kwestią wrażliwości i współczucia. Środowisko szkolne powinno być miejscem, w którym zachodzą zmiany społeczne. Powinna także mieć nauczycieli, których Henry Giroux nazywa „transformatywni intelektualisci” (Szymański, 2012, s.58). Ich charakterystyczną cechą jest dostrzeganie i rozumienie postępowych zmian i problemów społecznych, solidaryzowanie się ze słabszymi, potrzebującymi pomocy i wsparcia. Urzeczywistnianie takich zachowań nauczycieli jest konieczne do przeprowadzenia w szkole pedagogiki wyzwolenia.

Wnioski z badań powinny przyczyniać się do tworzenia wiedzy praktycznej, zmierzającej do ustalenia efektywnych przedsięwzięć socjalnych, opiekuńczych i wychowawczych. Na pewno ważna jest pomoc finansowa i rzeczowa, jednak nie mniej ważne jest wsparcie edukacyjne, zmierzające do stymulowania rozwoju każdej ze sfer osobowości ucznia doświadczającego życia w ubóstwie. Dlatego duża odpowiedzialność spoczywa na szkole. W myśl pedagogiki personalistycznej szkoła jako środowisko społeczne powinna być skoncentrowana na uczniu, jako osobie niepowtarzalnej, podlegającej poznawaniu i rozumieniu oraz dostosowaniu warunków edukacji do jego możliwości i potrzeb. Organizowanie warunków można interpretować także w kontekście kształtowania postaw, jako cel wychowawczy, wspierający rozwój kompetencji emancypacyjnych uczniów. Kompetencje emancypacyjne Maria Czerepaniak-Walczak ujmuje jako dyspozycję, która umożliwia dostrzeganie i rozumienie ograniczeń, potrzeb i skutków racjonalnego zachowania, popartego przyjęciem odpowiedzialności. Konsekwencją posiadania potencjału emancypacyjnego są aspiracje emancypacyjne charakterystyczne dla każdej jednostki, rozumiane jako deklaracje różnych kierunków życiowych, tj. osiągnięć szkolnych, wyboru zawodu, aktywności społecznej (Czerepaniak-Walczak, 1995, 139-140). Rezultatem posiadanych kompetencji emancypacyjnych jest dążenie emancypacyjne, a więc świadome i planowe działanie ukierunkowane na korzystanie z należnych praw (Habermas, 1985). Potencjał emancypacyjny może prowadzić do zmiany i osiągnięcia prawa do nowego stylu życia.

Założenia personalistyczne i emancypacyjne skoncentrowane są na budowaniu kapitału ludzkiego jako istotnego warunku rozwoju każdego człowieka, bez względu na jego „inność” intelektualną, osobowościową, społeczną i kulturową. Podmiotowość uwzględniająca każdego ucznia staje się niezwykle ważnym – w dzisiejszych czasach – zadaniem szkoły i centralną kwestią edukacji. Sensem współczesnej edukacji jest wieloaspektowy proces rozwoju w kontekście bycia, rozwoju i stawiania się. Dlatego –

zdaniem Jerome Brunera - *edukację należy postrzegać jako wspomaganie dzieci i młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyją, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami (.....) i wyposażać wszystkich w narzędzia dostępne w danej kulturze* (Bruner, 2006, s.9 i 99).

Przesłaniem współczesnych przedsięwzięć edukacyjnych staje się wyposażenie młodego pokolenia w narzędzia i umiejętności do codziennego życia, umożliwiające odnalezienie się w otaczającej rzeczywistości poprzez poszukiwanie relacji ze światem i wartościowego miejsca w świecie.

Literatura

- Bienkuńska A.(2015): *Ubóstwo w Polsce w latach 2013 i 2014. Studia i analizy statystyczne*. GUS, Warszawa
- Bruner J. S.(2006): *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz. Wyd. Universitas, Kraków
- Czerepaniak-Walczak M.(1995): *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji. Rozprawy i studia*. Wyd. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin
- Denzin N., Lincoln Y.(2009): *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. Krzysztof Podemski
W: Denzin N., Lincoln Y.(red.): *Metody badań jakościowych*. tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Chase S. E., (2009): *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, tłum. F. Schmidt, W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Habermas J.(1985): *Interesy konstytuujące poznanie* przeł. L. Witkowski „Colloquia Communia”, nr 2
- Kordos J, Ochocki A. (1993): *Metody pomiaru ubóstwa* „Wiadomości Statystyczne”, nr 12
- Guba E., Lincoln Y.S. (2009): *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, tłum. Monika Bobako, W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Marshall G.(2003): *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Pilch T.(1977): *Zasady badań pedagogicznych*. Ossolineum, Wrocław
- Seligman M. (1996): *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. Andrzej Jankowski. Media Rodzina, Poznań
- Silverman D.(2007): *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy tekstu, rozmowy i interakcji*, tłum. Małgorzata Głowacka–Grajper, Joanna Ostrowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Stake R., Trumbull D. (1982): *Naturalistic generalizations* „Review Journal of Philosophy and Social Science” 7
- Szymański M.J. (2012): *Nowe nierówności społeczne i ich skutki edukacyjne*. W: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś (red): *Edukacja-wczoraj, dziś i jutro*, t.1, Wyd. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce
- Toczyski W. (1991): *Natura i kwestia ubóstwa*. Wyd. OBS, Gdańsk – Warszawa
- Turlejska B. (1998): *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*. W: S. Palka (red): *Orientacje w metodologii badań jakościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Tyluś U.(2010): *Wizja przyszłości dzieci i młodzieży z ubogich rodzin wiejskich*. W: Wrońska E (red.): *Księga Ubogich*,Wyd. BRPO, Warszawa
- Tyluś U.(2016): *Ubóstwo dzieci i młodzieży jako problem społeczny i edukacyjny*. Wyd. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce
- Ubóstwo w Polsce 2014, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, dostępne na: stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2011.pdf
- Ubóstwo w Polsce 2014, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, dostępne na: stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2013.pdf
- Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2016 roku, GUS, dostępne na:stat.gov.pl/.../ubostwo.../zasieg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2016-r-
- Raport UNICEF Innocenti Research Centre 2012 Ubóstwo dzieci: Najnowsze dane statystyczne ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych Innocenti Research Centre, Florencja dostępny na: <https://www.unicef.pl/content/.../10026/.../raport%20ubostwo%20dzieci>

Dorastanie dzieci i młodzieży w warunkach ubóstwa – konsekwencje edukacyjne

Dorastanie dzieci i młodzieży w rodzinach ubogich niesie ze sobą niebezpieczne konsekwencje biologiczne, psychiczne, edukacyjne, społeczne oraz perspektywiczne. Niewystarczające warunki egzystencji wpływają również na utrwalanie się wśród młodego pokolenia niedostatku i towarzyszących mu negatywnych następstw w życiu dorosłym. Przyczyn dziedziczenia ubóstwa jest wiele. W całokształcie wyznaczników istotne jest odniesienie się do edukacji, jako ważnej dziedziny w życiu każdego człowieka, która jest siłą sprawczą w preferowaniu poszczególnych wartości i wyboru dróg życiowych. Zatem celem niniejszego tekstu jest ukazanie zasięgu ubóstwa dzieci i młodzieży w Polsce oraz zaprezentowanie wyników z badań jakościowych na temat postaw wobec edukacji młodego pokolenia wiejskiego, dorastającego w warunkach ubóstwa materialnego.

Słowa kluczowe: ubóstwo, młode pokolenia wiejskie, konsekwencje edukacyjne, problem społeczny

Growing up among children and the youth in poverty conditions – educational consequences

Growing up among children and the youth within poor families carries itself dangerous biological, psychical, educational, social and perspective consequences. Insufficient existential conditions also influence strengthening among young generation insufficiency and negative consequences to follow in adulthood. A number of reasons for the poverty inheritance might be enumerated. Among all the indicators important is the reference to education as a significant area in every man's life, which turns out to be an initiating source in preferences on particular values and the choice of life ways. Thus the aim of the text is to present a range of poverty among children and the youth in Poland as well as present the results of quality studies on attitudes towards educating young rural generation, grown up in material poverty.

Keywords: poverty, young rural generation, educational consequences, social problem

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

Alicja Korzeniecka-Bondar

Bożena Tolwińska

Uniwersytet w Białymstoku

ZANURZENI W NURCIA INFORMACJI – KOMPETENCJE INFORMACYJNE STUDENTÓW Z UNIWERSYTETÓW NA POGRANICZU KULTUROWYM POLSKO-BIAŁORUSKIM

Spółczesność informacyjna, cywilizacja cyfrowa, globalizacja, gospodarka oparta na wiedzy, społeczeństwo medialne, społeczeństwo sieci – to określenia stanowiące fragment z wyrażeń próbujących zdefiniować współczesną formację społeczną. Wiek XXI charakteryzuje ogromne zróżnicowanie zjawisk społecznych, gospodarczych, kulturowych, technologicznych, w nurt których uwikłany jest człowiek – z jednej strony jako ich współtwórca, z drugiej jako uczestnik i odbiorca. Chcąc nakreślić socjologiczne tło podejmowanej w artykule problematyki, należy podkreślić, że współczesne społeczeństwo jest nową strukturą organizacji społeczno-gospodarczej, które powstało w konsekwencji intensywnego rozwoju technik produkowania, przechowywania, przetwarzania i przesyłania informacji, uznawanych za niezbędny warunek jego funkcjonowania.

Gwałtowna zmiana społeczna rzutuje na powstawanie specyficznych warunków funkcjonowania w nich człowieka, dyskutowanych w kategoriach: społeczeństwa postkapitalistycznego (Drucker, 1999), postindustrialnego (Bell, 1973), społeczeństwa ryzyka (Beck, 2002), płynnej nowoczesności (Bauman, 2006), późnej ponowoczesności (Giddens, 2008). Wywołują one wiele wyzwań wobec współczesnego człowieka, dotycząc złożonych sfer jego życia, pracy zawodowej, edukacji, relacji interpersonalnych, aksjologii itp. Opisując sytuację człowieka w analizowanym okresie badacze zjawisk uwikłania jednostki w nurt przemian społecznych posługują się pojęciami alienacji, anomii społecznej, samotności, skumulowanego ryzyka, fragmentaryzacji, decentracji, labilności, mozaikowości, rozpadu wspólnot, manipulacji, rozchwiania wartości, pogłębiania się nierówności. Dynamiczne przemiany społeczne ujmowane są także przez pryzmat kategorii mobilności, służącej do opisu nieustannych procesów, toczących się w zglobalizowanym świecie, a odnoszących się do idei, osób, usług, czy informacji (Urry, 2009). Generatorem przywoływanych tu zjawisk są różnego rodzaju czynniki, wśród których na pierwsze miejsce wysuwa się rozwój technologii cyfrowych, modyfikujących głęboko temporalne środowisko

ludzkie i sposób funkcjonowania w czasie, zdobywanie i odbiór informacji, jak również budowanie struktur wspólnotowych (Bauman, 2006, 2011).

Oprócz wymienionych powyżej niepokojących konsekwencji funkcjonowania we współczesnej formacji społecznej uwagę zwracają problemy związane z przeładowaniem informacyjnym, uwikłaniem w przemiany temporalne czy umiejętnością podjęcia działań kolektywnych. Powyższe zagadnienia stanowią obszar zainteresowań autorek i pole ich wieloletnich aktywności badawczych.

Autorki zakładają, że jednym z istotnych warunków optymalnego funkcjonowania w trudnej i złożonej współczesnej rzeczywistości jest posiadanie umiejętności, wiedzy i postaw ułatwiających efektywne kierowanie własnym losem. Przenosząc tę refleksję na płaszczyznę kształcenia oferowanego przez instytucje wszystkich szczebli zakłada się zmianę akcentów z wyposażania uczących się w stały, niezmienny zasób wiedzy i sprawności na przygotowanie ich do rozumienia gwałtownie zmieniającego się świata i zdobywania umiejętności kierowania swoim życiem. Jak zauważa Zygmunt Bauman „myśl, że wykształcenie może być »produktem«, który należy zdobyć i zachować po wieczne czasy, jest (...) odstręczająca i z całą pewnością nie przemawia już na korzyść zinstytucjonalizowanej edukacji szkolnej” (Bauman, 2011, s. 151). Warunkiem osiągnięcia sukcesu w błyskawicznie zmieniającym się świecie może stać się edukacja nastawiona na przyszłość i kreatywne kształtowanie rzeczywistości. Kluczowym pytaniem, jakie należy postawić projektując kształcenie dostosowane do wymogów współczesnego świata jest: jaką wiedzę, kompetencje, postawy i sprawności uczących się należy wzmacniać, aby stanowiły one swoisty szkielet bazowy, dzięki któremu będą mogli trwać w zawirowaniach współczesności?

Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytanie, usytuowane na tle studiów literaturowych i własnych badań empirycznych, ugruntowało przekonanie autorek, że wśród wielu istotnych kompetencji kulturowych, zasługujących na miano fundamentalnych, to zarządzanie informacjami, rozpoznanie własnej perspektywy czasowej, oraz współpraca z innymi, pozwalają człowiekowi na efektywne funkcjonowanie w zmiennych warunkach życia współczesnego społeczeństwa. Pozyskiwanie, budowanie i doskonalenie tych trzech grup umiejętności staje się w opinii autorek, konieczną i bardzo zyskowną inwestycją w sukces i powodzenie na rynku pracy (perspektywa indywidualna studenta – przyszłego pracownika) oraz umożliwia budowanie i utrzymanie przewagi konkurencyjnej w zmieniającej się i globalizującej gospodarce (perspektywa kolektywna – organizacji, miejsca pracy) (Smółka, 2008).

Wskazane obszary były inspiracją do zaprojektowania i realizacji badań, których podstawowym celem była diagnoza poziomu kompetencji informacyjnych, umiejętności współpracy i rozpoznanie własnej perspektywy czasowej w samoocenie studentów z uczelni lokujących się na pograniczu kulturowym polsko-białoruskim: Uniwersytetu w Białymstoku oraz Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego im. A. S. Puszkina. Teren badań integralnie związany był z wyjazdem studyjnym autorek w ramach stażu naukowego odbytego w 2014 roku na Wydziale Socjalno-Pedagogicznym Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego.

Artykuł prezentuje fragment raportu z badań, w którym przedstawiona będzie analiza **kompetencji informacyjnych** studentów funkcjonujących w rozwijającym się permanentnie

społeczeństwie informacji i wiedzy oraz uwikłanych w przemiany współczesnego, nieprzewidywalnego oblicza rzeczywistości.

Informacyjne przemiany współczesności

Teoretycznym tłem analiz uczyniono koncepcję społeczeństwa sieci Manuela Castellsa (Castells, 2007). Według autora podstawą jego funkcjonowania jest binarna logika włączania/wyłączania z sieci, gdy osoba nie realizuje zadań przypisanych sieci. Włączonym lub wyłączonym z sieci może być nie tylko jednostka, ale i całe społeczeństwa, co stanowi zarówno przejaw opóźnienia, jak i czynnik wykluczania. W myśl rozważań Castellsa funkcjonowanie społeczeństwa sieci uzależnione jest od zdolności aktorów społecznych do oddziaływania na programy sieci, tak by najlepiej odpowiadały interesom sieci (Castells, 2013, s. 38). W Castellowskiej koncepcji społeczeństwa sieci uwagę przyciągają zjawiska rozprzestrzeniania się informacji i niekontrolowanego dostępu do wielu ich źródeł. W takich warunkach osłabieniu ulegają mechanizmy ich merytorycznej oceny, co sprawia, że wiarygodne i rzetelne informacje mogą być zmarginalizowane przez treści o wątpliwej wartości. W celu uniknięcia powyższych problemów, symbolizowanych przez metaforę smogu informacyjnego (Shenk, 1997), konieczne są kompetencje, definiowane w literaturze jako tzw. miękkie, które umożliwiają sprawne zarządzanie zasobami informacyjnymi i ich odpowiednie spożytkowanie w kontaktach z innymi.

W omawianym tu typie społeczeństwa do rangi potężnej siły modyfikującej funkcjonowanie jednostek urasta informacja. Traktowana jest jako istotny czynnik kreatywności i innowacyjności, podstawowy komponent budowania wiedzy ludzkiej i narzędzie w procesie uczenia się, umożliwiająca osiągnięcie lepszych rezultatów w wielu sferach działalności ludzkiej. Przyjmując, że informacja jest podstawową kategorią społeczeństwa informacyjnego, należy także zauważyć niepożądane następstwa związane z jej użytkowaniem. Żyjemy w świecie obfitującym w informacje wytwarzane przez człowieka za pośrednictwem różnorodnych mediów. Informacja jest wszechobecna i – co gorsza – nadmiarowa. Codziennie zasypują nas informacje, które bywają fałszywe, bezwartościowe, niedokładne czy też zbędne (Gleick, 2012). Obserwowany lawinowy wzrost ilości informacji, łatwość dostępu i magazynowania, a także zwiększona szybkość ich transmisji pociągają za sobą szereg negatywnych psychologicznych następstw związanych z utrudnionymi procesami jej odbioru (Ledzińska, 2009). Najważniejszymi przejawami tych problemów są trudności w umiejętnym wyszukiwaniu, selekcyonowaniu i wykorzystywaniu informacji, traktowanych jako istotne podwaliny procesu konstruowania wiedzy. Na ich doświadczanie najbardziej narażone są osoby o niskich umiejętnościach informacyjnych, ze słabą wykształconą sprawnością wybiórczego i krytycznego podejścia do analizy dostępnych informacji. Efektywne, indywidualne zarządzanie informacją umożliwiają kompetencje informacyjne (*information literacy*) jednostki, które współcześnie traktowane są jako zespół umiejętności potrzebnych w indywidualnym zarządzaniu wiedzą.

Kompetencje informacyjne definiowane są w literaturze jako wiedza o własnych potrzebach informacyjnych oraz umiejętności identyfikowania, lokalizowania, oceny, organizowania i efektywnego tworzenia, wykorzystywania i przekazywania informacji w celu rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji (Information Literacy

Competency Standards for Higher Education, 2010). Przyjmuje się, że ich posiadanie jest warunkiem efektywnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym i elementem podstawowego prawa człowieka do uczenia się przez całe życie (Deklaracja Praska, 2005). Na uwagę zasługuje fakt, iż ujmuje się je jako integralną część uczenia się przez całe życie i zarządzania rozwojem zawodowym (Pauleen, Gorman, 2011). Potwierdzają to badania Carol Kuhlthau, która analizując zachowania informacyjne studentów wskazała, że umiejętności informacyjne to nie dyskretny zespół umiejętności, ale sposób uczenia się (Kuhlthau, 2007). Patricia Breivik wskazuje, że w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym najbardziej istotnym dla wszystkich uczących się jest osiągnięcie stanu, w którym każdy stanie się osobą uczącą się w sposób niezależny i przez całe życie). Niezbędnym warunkiem do osiągnięcia tego celu jest umiejętność korzystania z informacji (Rockman, 2003). Kompetencje informacyjne sprzyjają rozwojowi „kultury informacyjnej”, rozumianej jako „system postaw człowieka wobec roli informacji i technologii informacyjnej w rozwoju współczesności” (Furmanek, 2002). Interpretować ją można jako sposób rozumienia znaczenia informacji i technologii informacyjnej w życiu człowieka, a jednocześnie jest jako pewien standard postaw, norm i procedur funkcjonowania w nowym wymiarze społecznym (Aftański, 2011, s. 67). Kultura informacyjna dotyczy całego procesu informacyjnego, włączając gromadzenie, generowanie, przechowywanie, udostępnianie i rozpowszechnianie informacji i jest istotnym elementem kultury człowieka jako całości (Kisilowska, 2016).

Definiując pojęcie kompetencji informacyjnych autorki wskazują na harmonijną kompozycję wiedzy, postaw i umiejętności jednostki uwikłanej w proces poszukiwania informacji w zróżnicowanej współcześnie infosferze (Babik, 2012). *Information literacy* rozważane jest jako pojemna koncepcja odnosząca się do ludzkich umiejętności rozpoznawania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania, oceny, wykorzystania i rozpowszechniania informacji w celu podejmowania decyzji, zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności poznawczych. Akcentowana jest także potrzeba kształtowania właściwych postaw w rezultacie świadomego kontaktu z informacjami, co wiąże się z przestrzeganiem zasad prawnych i norm etycznych. Kompetencje informacyjne obecne w strukturze kompetencji jednostki stanowią ważną determinantę aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, ułatwiają podejmowanie decyzji, są orężem w walce z wykluczeniem informacyjnym oraz wzmacniają dążność do całościowego uczenia się, stanowiąc tym samym ważną przesłankę zmian ku nowej jakości edukacji (Borawska-Kalbarczyk, 2015).

Obrazową metaforą ilustrującą ich przydatność i funkcjonalność w zestawie wielu innych kompetencji, jest myśl Zygmunta Baumana (Bauman, 2011, s. 153): *W niestabilnym świecie płynnej nowoczesności, w którym formy niemal nigdy nie zachowują swojego kształtu wystarczająco długo, by zakrzepnąć i dowieść, że można na nich polegać, lepiej iść, niż siedzieć, lepiej biec, niż iść, a jeszcze lepiej – surfować. Surfing wygrywa na lekkości i zwinności surfera; dobrze też, jeśli surferzy nie okażą się szczególnie wybredni w doborze fal i gotowi będą w każdej chwili zmienić upodobania.* Używając Baumanowskiej metafory – kompetencje informacyjne studentów ulokowano w nurcie „umiejętności surfingowych”, umożliwiających im sprawne funkcjonowanie w świecie „płynnej rzeczywistości”.

W przywołanym kontekście społeczeństwa sieci krystalizuje się ponadto pojęcie nowego pracownika (przyszła perspektywa studenta), jako osoby otwartej na zmiany

i innowacje, samodzielnej, przedsiębiorczej i proaktywnej, znającej swoje atuty i stale inwestującej w rozwój własnych kompetencji, umiejącej współpracować z członkami zespołu, aktywnie i rozważnie korzystającej z bogactwa współczesnej infosfery. Ważnym aspektem jego umiejętności jest porozumiewanie się z osobami reprezentującymi odmienne dziedziny wiedzy, punkty widzenia i kultury. Literatura przedmiotu wskazuje, że „główne wymogi wobec nowego pracownika nie mają wcale technicznego charakteru, ale dotyczą jego kompetencji psychospołecznych” (Smółka, 2008 s. 22). Metafory budujące koncepcję społeczeństwa w ujęciu Castellsa, uwikłanie jednostki w przemiany informacyjne oraz kategoria „nowej kariery” i „nowego pracownika” stały się inspiracją do podjęcia rozważań, w jakim stopniu studenci są przygotowani do bycia „aktywnym aktorem” społeczeństwa sieci w perspektywie umiejętności zdobywania, tworzenia i przetwarzania informacji?

Założenia metodologiczne projektu badań

Celem badania w prezentowanym artykule jest dokonanie diagnozy kompetencji informacyjnych w samoocenie studentów. Przedmiotem badań uczyniono poziom kompetencji informacyjnych studentów, analizowanych w następujących aspektach:

- określanie i artykułowanie potrzeby informacyjnej;
- tworzenie strategii wyszukiwania informacji;
- lokalizowanie i pozyskiwanie informacji;
- porządkowanie i wybór informacji;
- przetwarzanie informacji;
- respektowanie zasad prawnych i norm etycznych w pracy z informacjami.

Kompetencje informacyjne człowieka, ze względu na swoją wielowymiarowość, nie są łatwo uchwytym i jednoznacznie identyfikowalnym obszarem kompetencji poznawczych człowieka, a trudności w obiektywnym określeniu ich poziomu wynikają z wielopłaszczyznowego obszaru infosfery, w którym zanurzona jest aktywna informacyjnie jednostka. Kompetencje informacyjne w przyjętej perspektywie badawczej obejmują indywidualną wiedzę jednostki o własnych umiejętnościach informacyjnych, wskutek tego umiejętności te są badane w ujęciu podmiotowym – jako gotowość do podjęcia zadań informacyjnych i możliwość dostosowania ich do zmieniających się warunków, w jakich mają być wykonane.

Metodą badań był sondaż diagnostyczny, realizowany z zastosowaniem techniki skalowania. Narzędziem badawczym była autorska „Skala samooceny kompetencji informacyjnych, rozpoznania własnej perspektywy czasowej i umiejętności współpracy”². Zastosowano technikę w postaci skali numerycznej – studentom dokonującym oszacowań została zaprezentowana lista zachowań informacyjnych o różnym poziomie szczegółowości, którym przyporządkowano odpowiednie uwagi według klucza: od 1 – „zdecydowanie nie”; do 5 – „zdecydowanie tak”.

² Analizy dotyczące umiejętności współpracy i rozpoznania perspektywy czasowej, będące składową całości przedmiotu badań, nie są w tym tekście prezentowane.

Uczestnikami międzynarodowych badań było 440 studentów dwóch uczelni lokujących się na pograniczu kulturowym polsko-białoruskim: Uniwersytetu w Białymstoku oraz Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego im. A. S. Puszkina.

Przyjęcie uniwersytetu jako terenu badań wiązało się z definiowaniem go jako instytucji, która integrując starania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, pozwala studentom konstruować i rozwijać wspólne, priorytetowe umiejętności decydujące o jakości planowania i zarządzania własną karierą oraz modyfikowania jej zindywidualizowanych ścieżek rozwoju, bez względu na różnice środowisk lokalnych i kulturowych. Niezaprzeczalnym faktem jest, że obie próby badawcze, zarówno studenci brzescy, jak i polscy, znajdują się niebawem na wspólnym, globalnym rynku pracy. To swoiste „uwspólnienie” posiadanych kompetencji należy włączyć jako jeden z podzielanych przez młodych ludzi elementów – obok poglądów, przekonań, postaw, co wynika z obserwowanych współcześnie tendencji globalizacyjnych i wymogów współczesności (por. Melosik, 2013). Przyjmując zatem, że młodzi ludzie decydujący się na podjęcie studiów są pod wieloma względami podobni do siebie, zdecydowano na usytuowanie badań w środowisku kształcenia uniwersyteckiego, na pograniczu kulturowym polsko-białoruskim.

Badania miały charakter dwuetapowy. W pierwszej części w badaniu uczestniczyło 199 studentów białoruskich (2014/2015), zaś kolejnym etapem (2015/2016) była ich kontynuacja z wykorzystaniem identycznego narzędzia wśród 241 studentów polskich Uniwersytetu w Białymstoku. Studenci uczestniczący w badaniu reprezentowali zróżnicowane kierunki studiów (zarówno o profilu społeczno-humanistycznym, jak pedagogika, czy filologia polska; jak i przyrodniczym, np. biologia, czy chemia). Wspólną edukacyjną cechą całości grupy badanych była perspektywa przyszłej pracy zawodowej w roli pedagoga-nauczyciela.

Wyniki badań

Kolejność prezentowanych wyników badań została wyznaczona przyjętą definicją kompetencji informacyjnych jako konstruktu obejmującego wymienionych wyżej sześć aspektów umiejętności informacyjnych. Samoocena zachowań informacyjnych studentów, wynikająca z analizy ich wyborów pozycji skali umożliwiła zidentyfikowanie obszarów kompetencji informacyjnych rozwiniętych w zróżnicowanym stopniu.

Określanie i artykułowanie potrzeby informacyjnej

Wstępnym elementem procesu pracy z informacjami jest umiejętność określania i artykułowania potrzeby informacyjnej. Jest ona odbiciem luk w wiedzy użytkownika o sobie samym i otoczeniu, jest podstawą do wnioskowania o jego wiedzy, samowiedzy i niewiedzy (Materska, 2007, s. 104-105). Definiowanie potrzeby informacyjnej podczas planowania rozwiązywania problemu przyczynia się do zmniejszenia informacyjnego stresu, co w dobie funkcjonowania w informacyjnym zalewie ma fundamentalne znaczenie. Umiejętności określania i artykułowania potrzeby informacyjnej przedstawia tabela 1.

Większość respondentów przyznaje, że odczuwa konieczność samodzielnego poszukiwania informacji w celu rozwiązania określonego problemu. Niewielką przewagę należy

odnotować w grupie studentów brzeskiej uczelni, którzy w prawie 30% deklarowali zdecydowaną zgodność z treścią stwierdzenia. Większą samodzielność w podejmowaniu rozstrzygnięcia informacyjnych problemów można też dostrzec analizując kategorię skali „trudno powiedzieć”, gdzie znikomy odsetek tej grupy badanych (6,1%) zajął stanowisko ambiwalentne (przy 15,8% wyborach grupy studentów polskich). Pragnienie zaspokojenia ciekawości poznawczej (KI_1/2) częściej w większym stopniu było odczuciem studentów uczelni zagranicznej – deklarowało tak 72,1% z nich w porównaniu do ok. 64% studentów polskich. Badani ci prezentowali także wyższy stan wiedzy w zakresie umiejętności identyfikacji różnych typów i formatów potencjalnych źródeł informacji (kategorię „zdecydowanie tak” wybrało 44% studentów, co stanowi dwuipółkrotnie więcej niż odsetek badanych z Polski).

Tabela 1. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „Określanie i artykułowanie potrzeby informacyjnej”

Stwierdzenie	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
KI_1/1	BI	54	22,4	130	53,9	38	15,8	15	6,2	4	1,7	241	100,0
	BR	58	29,6	114	57,3	12	6,0	11	5,5	4	2,0	199	100,0
Razem		112	25,5	244	55,5	50	11,4	26	5,9	8	1,8	440	100,0
KI_1/2	BI	51	21,2	102	42,3	67	27,8	19	7,9	2	0,8	241	100,0
	BR	72	36,9	70	35,2	27	13,6	19	9,6	11	5,5	199	100,0
Razem		123	28,0	172	39,0	94	21,4	38	8,6	13	2,9	440	100,0
KI_1/3	BI	43	17,8	125	51,9	60	24,9	11	4,6	2	0,8	241	100,0
	BR	88	44,2	83	41,7	21	10,6	5	2,5	2	1,0	199	100,0
Razem		131	29,8	208	47,3	81	18,4	16	3,6	4	0,9	440	100,0
KI_1/4	BI	31	12,9	65	27,0	62	25,7	62	25,7	21	8,7	241	100,0
	BR	16	8,0	39	19,6	40	20,1	65	32,7	39	19,6	199	100,0
Razem		47	10,7	104	23,6	102	23,2	127	28,9	60	13,64	440	100,0

Legenda: BI – studenci Uniwersytetu w Białymstoku; BR – studenci Uniwersytetu Brzeskiego (przyjęty skrót dotyczy wszystkich tabel statystycznych prezentowanych w artykule)

KI_1/1: Odczuwam konieczność samodzielnego poszukania informacji w celu rozwiązania jakiegoś problemu

KI_1/2: Zastanawiam się, kiedy szukać informacji poza granicami własnej wiedzy i gdzie tych informacji poszukiwać, aby rozwiązać dany problem

KI_1/3: Potrafię określić, w jakim formacie mam szukać informacji

KI_1/4: Nie tracę czasu, jeżeli wydaje mi się, że rozwiązanie problemu informacyjnego przekracza moje możliwości

Jak wskazuje analiza wyników badań, studenci z Brześcia z większym stopniem świadomości planują proces poszukiwania informacji i cechuje ich wyżej rozwinięta samowiedza o własnych potrzebach informacyjnych. Można uogólnić, że w większym stopniu odczuwają znaczenie informacji w swoim życiu, wiedząc, że dokładna i wszechstronna informacja jest podstawą podejmowania przez nich trafnych decyzji.

Tworzenie strategii poszukiwania informacji

Aspekt ten dotyczy m. in. umiejętności formułowania zapytania informacyjnego, tworzenie algorytmu realizacji procesu wyszukiwania informacji, identyfikację i ocenę źródeł informacji (książek, baz danych, stron WWW), dobór słów kluczowych itp., czy umiejętność zauważenia, że wybór określonej strategii wyszukiwania informacji wpływa na sprawność i efektywność zdobywania informacji i tworzenia wiedzy.

Tabela 2. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „Tworzenie strategii poszukiwania informacji”

Stwierdzenie	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
KI_2/5	BI	34	14,1	114	47,3	47	19,5	42	17,4	4	1,7	241	100,0
	BR	96	48,2	66	33,2	16	8,0	19	9,5	2	1,0	199	100,0
Razem		130	29,5	180	40,9	63	14,3	61	13,9	6	1,4	440	100,0
KI_2/6	BI	62	25,7	138	57,3	33	13,7	7	2,9	1	0,4	241	100,0
	BR	84	42,2	79	39,7	25	12,6	7	3,5	4	2,0	199	100,0
Razem		146	33,2	217	49,3	58	13,1	14	3,2	5	1,1	440	100,0
KI_2/7	BI	33	13,7	132	54,8	66	27,4	7	2,9	3	1,2	241	100,0
	BR	61	30,6	93	46,7	34	17,1	10	5,0	1	0,5	199	100,0
Razem		94	21,4	225	51,1	100	22,7	17	3,9	4	0,9	440	100,0
KI_2/8	BI	44	18,3	123	51,0	62	25,7	9	3,7	3	1,2	241	100,0
	BR	63	31,7	98	49,2	29	14,6	6	3,0	3	1,5	199	100,0
Razem		107	24,3	221	50,2	91	20,7	15	3,4	6	1,4	440	100,0

KI_2/5: Przed poszukiwaniem informacji analizuję wcześniej, jakie źródła informacji będą mi potrzebne

KI_2/6: Potrafię ocenić przydatność różnych źródeł informacji

KI_2/7: Wiem, jak zorganizować swoje poszukiwania w zasięgu różnych źródeł i formatów informacji, aby zlokalizować informacje najodpowiedniejsze do moich potrzeb

KI_2/8: Wiem, jak sformułować pytania, które doprowadzą mnie do uzyskania odpowiednich informacji

W odniesieniu do samooceny umiejętności analizy potrzebnych źródeł informacji zauważa się, że opowiada się za tym zdecydowana większość studentów uczelni białoruskiej (łącznie odsetek wyborów „zdecydowanie tak” i „raczej tak” – 81,4%). Studenci polscy deklarują takie zachowania w liczbie 61,4% – dodatkowo dominują oni jako grupa w większym stopniu zajmująca stanowisko ambiwalentne (19,5% w stosunku do zaledwie 8,0% studentów zagranicznych). Umiejętność oceny przydatności różnych źródeł informacji

kształtuje się w obu próbach badawczych na podobnym poziomie – ponad 80% badanych bardzo wysoko ocenia swoje kompetencje informacyjne w tym zakresie. Istotnym elementem procesu poszukiwania informacji jest umiejętność ich sprawnej organizacji w odniesieniu do zróżnicowanych źródeł i formatów informacyjnych. Kolejny raz najwyższy poziom samooceny przejawiała młodzież brzeska (30,6% wyborów „zdecydowanie tak”). Jest to ponad dwukrotnie większa liczebnie grupa niż studenci z Białegostoku (13,7). Również u tych ostatnich obserwuje się w większej liczbie wybór postawy niezdecydowanej (27,4% do 17,1%).

Kluczową kwestią sprawnego poruszania się we współczesnej infosferze, zwłaszcza cyfrowej jest umiejętność formułowania pytań, które doprowadzą użytkownika do uzyskania odpowiednich informacji. Porównując uzyskane odsetki odpowiedzi okazało się, że bardziej pewną swoich sprawności w tym zakresie jest ponownie grupa studentów Uniwersytetu Brzeskiego gdyż ponad 80% wyborów dotyczyła kategorii „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Zauważa się, że w procesie poszukiwania informacji bardziej profesjonalnie podchodzą do zadania respondenci z uczelni w Brześciu, doceniając wagę i znaczenie konstrukcji właściwego algorytmu poszukiwania informacji jako elementu sukcesu w procesie dążenia do pożądaných informacji.

Lokalizowanie i pozyskiwanie informacji

Kolejnym krokiem przydatnym w procesie pracy z informacjami jest umiejętność lokalizowania źródła informacji, wyszukiwania samych informacji oraz proces ich pobierania (pozyskiwania), pozwalający na późniejsze odczytanie, zachowanie, przechowanie, przetwarzanie czy utrwalenie informacji pożądaney (np. sporządzenie notatki, nagranie audio, kopiowanie itp.).

Obie grupy badanych przyznają, że nie odczuwają trudności w dotarciu do wybranych wcześniej źródeł informacji. Pewne problemy dostrzega w większym stopniu próba studentów brzeskich, którzy w 13,1% deklarują, że raczej taka sytuacja może mieć miejsce. Interesujące różnice w częstościach wyborów obserwuje się w odniesieniu do sytuacji konieczności skorzystania z odpowiedzi innych osób. Konieczność taką zadeklarowała większa grupa studentów z Uniwersytetu w Białymstoku – ponad jedna piąta. Oni też stanowią większy odsetek w przypadku wyboru stanowiska ambiwalentnego (ok. 27%). Młodzież z uczelni brzeskiej natomiast w większej liczbie przypadków przyznawała, że raczej nie szuka wsparcia z zewnątrz w procesie dotarcia do pożądaných informacji (28,1% do 13,3%).

Tabela 3. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „Lokalizowanie i pozyskiwanie informacji”

Stwierdzenie	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
KI_3/9	BI	10	4,2	23	9,5	63	26,1	113	46,9	32	13,3	241	100,0
	BR	11	5,5	26	13,1	34	17,1	90	45,2	38	19,1	199	100,0
Razem		21	4,8	49	11,1	97	22,0	203	46,1	70	15,9	440	100,0
KI_3/10	BI	51	21,2	87	36,1	65	27,0	32	13,3	6	2,5	241	100,0
	BR	25	12,6	66	33,2	27	13,5	56	28,1	24	12,1	199	100,0
Razem		76	17,3	153	34,8	91	20,7	88	20,0	30	6,8	440	100,0
KI_3/11	BI	30	12,4	125	51,9	67	27,8	15	6,2	4	1,7	241	100,0
	BR	60	30,1	92	46,2	30	15,1	16	8,0	1	0,5	199	100,0
Razem		90	20,4	217	49,3	97	22,0	31	7,0	5	1,1	440	100,0
KI_3/12	BI	61	25,3	119	49,4	40	16,6	19	7,9	2	0,8	241	100,0
	BR	74	37,2	80	40,2	20	10,0	19	9,5	6	3,0	199	100,0
Razem		135	30,7	199	45,2	60	13,6	38	8,6	8	1,8	440	100,0
KI_3/13	BI	40	16,6	110	45,6	59	24,5	29	12,0	3	1,2	241	100,0
	BR	83	41,7	80	40,2	17	8,5	18	9,0	1	0,5	199	100,0
Razem		123	27,9	190	43,2	76	17,3	47	10,7	4	0,9	440	100,0

KI_3/9: Mam trudności z dotarciem do wybranych wcześniej źródeł informacji

KI_3/10: Wolę, kiedy ktoś mi podpowie, gdzie i jak powinienem szukać informacji

KI_3/11: Posiadam umiejętność sprawnego wydobywania ze źródła tych informacji, które będą mi później potrzebne

KI_3/12: Biorę pod uwagę poniesione koszty, swój nakład pracy i czas poświęcony w celu poszukiwaniu informacji

KI_3/13: Wykorzystuję wiele zróżnicowanych sposobów pozyskiwania i gromadzenia informacji

Studenci zagraniczni dominują także w sprawności wydobywania ze źródła tych informacji, które będą im później potrzebne (76,4%). Młodzież białostocka sytuuje się w liczebności 64,3% i kolejny raz częściej opowiada się za wyborem stanowiska „trudno powiedzieć” (27,8%).

Większą uwagę w procesie analizy jakości swoich czynności poszukiwawczych przejawiają studenci Uniwersytetu Brzeskiego – blisko 40% z nich deklaruje, że zdecydowanie często biorą pod uwagę poniesione koszty, swój nakład pracy i czas poświęcony w celu poszukiwaniu informacji (łącznie 77,4% wyraża stanowisko zgadzające się z treścią stwierdzenia). Zdecydowanie większa grupa badanych respondentów także z Brześcia przyznaje, że wykorzystuje wiele zróżnicowanych sposobów pozyskiwania i gromadzenia informacji (łączna liczba wyborów 81,9%). Większy odsetek młodzieży z uczelni białostockiej nie jest przekonany o swoich sprawnościach w tym zakresie (24,5%) oraz wskazuje, iż nie korzysta z wielu metod poszukiwania informacji (12,0%).

Studenci z Uniwersytetu w Brześciu charakteryzują się wyższym poziomem samooceny kompetencji informacyjnych, będąc świadomymi wartości głębokiego zanurzenia się w dostępną im infosferę, jak również doceniają się na samodzielne wyszukiwanie informacji w zróżnicowanych kontekstach.

Porządkowanie i wybór informacji

Porządkowanie i wybór właściwych informacji nierozzerwalnie wiąże się ze sprawnością dokonywania ich selekcji, co oznacza eliminowanie informacji zbędnych (nieprawdziwych, powtarzających się, przestarzałych, nie na temat itp.). Dotyka to procesu strukturalizowania selekcionowanych treści, wymaga zatem określonego poziomu dojrzałości procesów poznawczych użytkownika informacji. Efektem dojrzałych zachowań informacyjnych w zakresie wyboru i porządkowania będzie informacja wysokiej jakości, rzetelna i wiarygodna.

Zdecydowanie częściej czynności porównywania informacji z różnych źródeł w celu sprawdzenia ich wiarygodności i rzetelności dokonują studenci z Uniwersytetu Brzeskiego (prawie 80% ogółu ankietowanych). Studiujący na Uniwersytecie w Białymstoku stanowią w tym przypadku około 64%. Wysoką ocenę umiejętności porządkowania, segregowania i grupowania znalezionych informacji deklarują kolejny raz studenci uczelni białoruskiej (82,9% w stosunku do 66,0% ogółu badanych z Polski).

W konfrontacji ze stwierdzeniem KI_4/16 wynika, że dwukrotnie więcej badanych z uczelni białoruskiej (24,6%) przejawia zachowania informacyjne świadczące o bardzo dobrym poziomie kompetencji informacyjnych. Wśród badanych polskich studentów tylko 12,0% było o tym przekonanych w zdecydowany sposób. Ci ostatni częściej deklarowali, że raczej nie włączają opinii innych osób w proces własnych poszukiwań informacyjnych (21,% wskazań).

Tabela 4. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „Porządkowanie i wybór informacji”

Stwierdzenie	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
KI_4/14	BI	41	17,0	113	46,9	45	18,7	38	15,8	4	1,7	241	100,0
	BR	91	45,7	68	34,2	15	7,5	22	11,1	3	1,5	199	100,0
Razem		132	30,0	181	41,1	60	13,6	60	13,6	7	1,6	440	100,0
KI_4/15	BI	69	28,6	90	37,3	42	17,4	34	14,1	6	2,5	241	100,0
	BR	64	32,2	101	50,7	19	9,5	14	7,0	1	0,5	199	100,0
Razem		133	30,2	191	43,4	61	13,9	48	10,9	7	1,6	440	100,0
KI_4/16	BI	29	12,0	96	39,8	55	22,8	52	21,6	9	3,7	241	100,0
	BR	49	24,6	74	37,2	32	16,1	33	16,6	11	5,5	199	100,0
Razem		78	17,7	170	38,6	87	19,8	85	19,3	20	4,5	440	100,0

KI_4/14: W procesie szukania informacji porównuję informacje z różnych źródeł w celu sprawdzenia ich wiarygodności i rzetelności

KI_4/15: Dbam o porządkowanie, segregowanie, grupowanie znalezionych przeze mnie informacji

KI_4/16: Aby lepiej ocenić wiarygodność i rzetelność znalezionych informacji dyskutuję o tym z innymi ludźmi

Dzięki rozwiniętej sferze zachowań informacyjnych studentów z Brześcia związanych z wyborem i porządkowaniem informacji, potrafią oni sprawnie poruszać się w obrębie współczesnego zalewu informacyjnego. Są bardziej świadomi, że wejście w

posiadanie samej informacji jeszcze niewiele zmienia, a dopiero selekcja, porównywanie, interpretacja i łączenie znalezionych informacji, czy ich konfrontacja z osobami doświadczonymi w danej materii mogą skutkować w postaci stworzenia wartościowej wiedzy.

Przetwarzanie informacji

W obliczu masowej produkcji i dystrybucji informacji we współczesnym świecie ten wymiar biegłości informacyjnej nabiera szczególnego znaczenia, gdyż bez odpowiednich sprawności radzenia sobie z szybko wytwarzanymi i rozpowszechnianymi informacjami nie można mówić o dobrej jakości procesie przekształcania informacji w wiedzę.

Czerpanie przyjemności z pracy twórczej, zilustrowane w treści stwierdzenia KI_5/17 spotkało się z umiarkowanie przychylną oceną respondentów. Dominują w tym względzie studenci uczelni brzeskiej (łączy wybór ocen „zdecydowanie tak” i „raczej tak” to 63,8%). Polscy studenci częściej wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć”, co w połączeniu z odsetkiem deklaracji negatywnych („zdecydowanie nie” i „raczej nie” – 23,6%) sytuuje ich na mniej korzystnej pozycji.

Tabela 5. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „Przetwarzanie informacji”

Stwierdzenie	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
KI_5/17	BI	26	10,8	78	32,4	80	33,2	51	21,2	6	2,5	241	100,0
	BR	44	22,1	83	41,7	39	19,6	27	13,6	5	2,5	199	100,0
Razem		70	15,9	161	36,6	119	27,0	78	17,7	11	2,5	440	100,0
KI_5/18	BI	53	22,0	107	44,4	52	21,6	28	11,6	1	0,4	241	100,0
	BR	46	23,1	67	33,7	45	22,6	34	17,1	7	3,5	199	100,0
Razem		99	22,5	174	39,5	97	22,0	62	14,1	8	1,8	440	100,0
KI_5/19	BI	51	21,2	145	60,2	40	16,6	4	1,7	1	0,4	241	100,0
	BR	59	29,6	100	50,2	29	14,6	10	5,0	1	0,5	199	100,0
Razem		110	25,0	245	55,7	69	15,7	14	3,2	2	0,4	440	100,0

KI_5/17: Lubię opracowywać nowe treści wykorzystując informacje z różnych źródeł i łącząc w jedną całość zróżnicowane formaty informacji

KI_5/18: Potrafię posłużyć się wieloma aplikacjami technologii informacyjnych w celu stworzenia nowych treści na podstawie znalezionych informacji

KI_5/19: Potrafię wykorzystać zdobywane informacje w różnych dziedzinach życia i nauki

We współczesnym świecie zdominowanym przez media cyfrowe posługiwanie się nowoczesnymi technologiami w procesie przetwarzania informacji powinno być umiejętnością realizowaną na poziomie wysokim, zwłaszcza przez ludzi młodych. Badani obu grup deklarują wysoki stopień takiej sprawności (39,5% wyborów „raczej tak”). Niewielką przewagę liczebną można odnotować po stronie brzeskich studentów (66,4%), którzy sytuują się na pozytywnym biegunie skali. Obie badane grupy także są przekonane, że potrafią wykorzystać zdobywane informacje w różnych dziedzinach życia i nauki. Nieznacznie więcej badanych z Uniwersytetu z Brześcia (prawie 1/3) deklaruje wysoki

poziom tej umiejętności. Polscy studenci z kolei skłaniają się w większym stopniu ku odpowiedzi „raczej tak” – 60,1%.

Podsumowując, wyższy poziom dojrzałości informacyjnej w analizowanej płaszczyźnie kompetencji charakteryzuje respondentów z Białorusi – deklarują częściej sprawne integrowanie posiadanych informacji w celu stworzenia nowych struktur wiedzy, czy posługiwanie się wybranymi narzędziami nowoczesnych technologii informacyjnych. Oznaczają się także bardziej pozytywnym nastawieniem do pracy, przejawiającym się w czerpaniu przyjemności z tworzenia wiedzy.

Respektowanie zasad prawnych i norm etycznych w procesie pracy z informacjami

Ostania grupa stwierdzeń skierowanych na diagnozę poziomu zarządzania informacjami młodych ludzi była związana ze znajomością i przestrzeganiem zasad prawnych oraz norm etycznych wpisanych w proces działań informacyjnych.

Tabela 6. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „Respektowanie zasad prawnych i norm etycznych w procesie pracy z informacjami”

Stwierdzenie	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
KI_6/20	BI	39	16,2	51	21,2	75	31,1	47	19,5	29	12,0	241	100,0
	BR	27	13,6	54	27,1	45	22,6	52	26,1	21	10,5	199	100,0
Razem		66	15,0	105	23,9	120	27,3	99	22,5	50	11,4	440	100,0
KI_6/21	BI	28	11,6	63	26,1	57	23,6	63	26,1	30	12,4	241	100,0
	BR	64	32,2	54	27,1	27	13,6	35	17,6	19	9,5	199	100,0
Razem		92	20,9	117	26,6	84	19,1	98	22,3	49	11,1	440	100,0
KI_6/22	BI	33	13,7	108	44,8	71	29,5	25	10,4	4	1,7	241	100,0
	BR	70	35,2	87	43,7	31	15,6	7	3,5	4	2,0	199	100,0
Razem		103	23,4	195	44,3	102	23,2	32	7,3	8	1,8	440	100,0
KI_6/23	BI	101	41,9	99	41,1	29	12,0	10	4,1	2	0,8	241	100,0
	BR	109	54,8	62	31,2	18	9,0	8	4,0	2	1,0	199	100,0
Razem		210	47,7	161	36,6	47	10,7	18	4,1	4	0,9	440	100,0

KI_6/20: Podczas pracy z pozyskiwaniem informacjami ważne jest dla mnie przestrzeganie praw autorskich

KI_6/21: Nie widzę nic złego w wykorzystywaniu Internetu jako źródła gotowych prac

KI_6/22: Przestrzegam norm etycznych w tworzeniu i wykorzystywaniu informacji

KI_6/23: Jestem świadomy zagrożeń płynących z niewłaściwego odbioru, udostępniania i rozpowszechniania informacji, zwłaszcza w Internecie

Z analizy wynika, że podobny odsetek obu grup świadomie ignoruje zasady własności intelektualnej (łącznie liczba wskazań „raczej nie” i „zdecydowanie nie” oscyluje wokół jednej trzeciej). Sugeruje to, że sprawy przestrzegania zasad prawnych w procesie zarządzania informacją nie podlegają jasnej i jednoznacznej ocenie w obu grupach. Studenci z uczelni brzeskiej częściej przyznają, że zasady prawne w toku działań informacyjnych są dla nich ważne (27,1%). Co zaskakujące, trzykrotnie więcej tych studentów traktuje jednocześnie internet jako źródło gotowych prac (32,1% do 11,6%), co jest w zasadzie

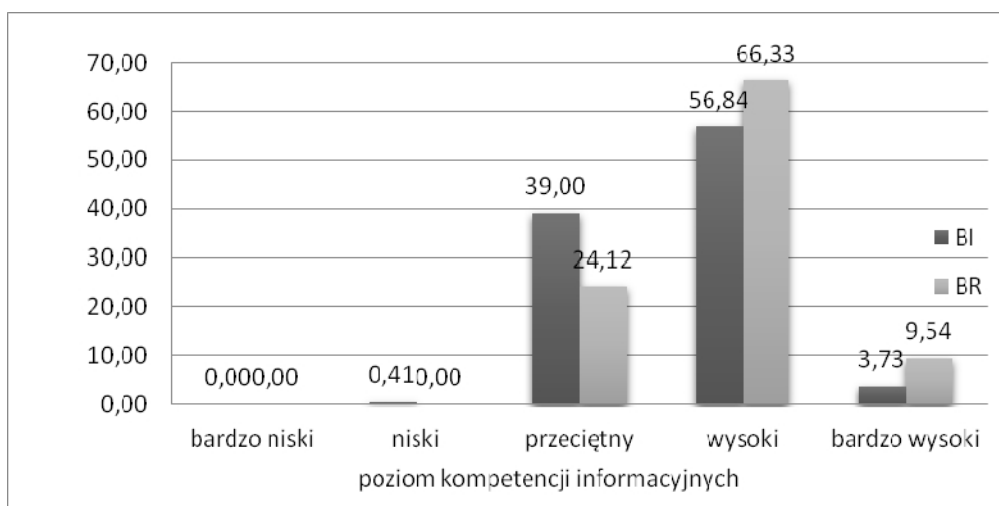
zaprzeczeniem poprzednich deklaracji. Stanowisko to podtrzymują wybory pozycji „raczej tak”, dodatkowo wzmocnione deklaracjami, tym razem obu grup badanych (około 1/3).

Znacznie lepiej prezentują się badania w zakresie przestrzegania norm etycznych w tworzeniu i wykorzystywaniu informacji. Zbliżony odsetek studentów zarówno białostockich, jak i brzeskich opowiedział się za opcją „raczej tak” (około 40% badanych). Bardziej zdecydowane deklaracje częściej przejawiali respondenci Uniwersytetu Brzeskiego (ponad jedna trzecia). Wśród deklaracji negatywnych zauważyć można 10-cio procentową grupę badanych z Polski, którzy raczej nie wiążą swoich czynności poszukiwawczych z orientacją etyczną. Ostatnie z bloku stwierdzeń dotyczyło problematyki zagrożeń płynących z niewłaściwego odbioru, udostępniania i rozpowszechniania informacji. Zwracając uwagę na wybory pozytywne („raczej tak” i „zdecydowanie tak”), nie odnotowuje się znaczącej przewagi żadnej z badanych grup (deklaracje oscylują wokół 80% ogółu badanych).

Globalny poziom kompetencji informacyjnych badanych grup

Na ogólny obraz poziomu kompetencji informacyjnych studentów złożyło się analizowane w poprzednich podrozdziałach sześć obszarów szczegółowych zachowań informacyjnych. Porównując poziomy umiejętności informacyjnych w grupach studentów z Uniwersytetu w Białymstoku i Brześciu zauważa się różnice w liczebnościach (Wykres1).

Obserwuje się większy odsetek studiujących w Polsce, którzy sytuują się na poziomie przeciętnym (39,00%) niż studenci na Białorusi (24,12%). Analizując z kolei poziom wysoki (66,3% i 9,5%) i bardzo wysoki (3,7% i 9,5%) należy odnotować większy udział studentów z Uniwersytetu Brzeskiego niż z Uniwersytetu w Białymstoku.



Wykres 1. Rozkład poziomu umiejętności zarządzania informacjami w samoocenie studentów zróżnicowany ze względu na miejsce życia i studiowania

Do analizy ilościowej statystycznie istotnych różnic zmiennej zależnej „kompetencje informacyjne” (KI) w kategoriach zmiennej niezależnej „miejsce życia i studiowania” (BR,

BI) zastosowano test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych³. Wynik testu: $t(438)=-4,848$; $p=0,000<0,05$ okazał się istotny statystycznie – średnie kompetencji informacyjnych studentów w porównywanych grupach wyróżnionych ze względu na miejsce życia i studiowania (Białystok, Brześć) różnią się na przyjętym poziomie istotności 5% w sposób statystycznie istotny.

Tabela 7. Statystyki opisowe dla zmiennej „kompetencje informacyjne studentów” (KI) ze względu na miejsce życia i studiowania

KI / miejsce życia i studiowania	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy
BI	241	80,793	8,2769	,5332
BR	199	84,719	8,6656	,6143

U progu rozpoczęcia samodzielnej aktywności zawodowej w roli pedagogów studenci z Uniwersytetu Brzeskiego posiadają lepsze umiejętności poznawcze w kontekście pracy z informacjami. Na podkreślenie zasługuje wyższa sprawność w zakresie planowania procesu wyszukiwania informacji studentów z Białorusi. Dobre zrozumienie osobistej przewidywanej potrzeby informacyjnej, a następnie sprawne przekształcenie owego rozumienia w adekwatne, pożądane zachowania informacyjne jest niezbędnym warunkiem do efektywnego tworzenia indywidualnych kolekcji informacji i budowania struktur wiedzy. Studenci ci przejawiali w deklaracjach wyższe umiejętności w zakresie analizowania potrzebnych im źródeł informacji oraz oceniania ich przydatności w procesie tworzenia strategii poszukiwania informacji. Mimo że obie grupy ceniły wagę i znaczenie konstrukcji algorytmu poszukiwania informacji jako elementu sukcesu w procesie dążenia do pożądanych informacji, to lepszymi umiejętnościami odznaczali się badani z Uniwersytetu Brzeskiego. Wyższy poziom kompetencji studentów białoruskich zaobserwowano także w odniesieniu do procesu lokalizowania i pozyskiwania informacji. Deklarowali oni sprawne poruszanie się w obrębie kilku zróżnicowanych źródeł informacji i byli świadomi wartości głębokiego zanurzenia się w dostępną im infosferę. Studenci polscy wykazali się niższą dojrzałością informacyjną związaną z procesem strukturalizowania, selekcjonowania i oceniania wiarygodności treści informacyjnych, co może w przyszłości wiązać się z pozyskiwaniem informacji niestety niższej jakości. W obliczu masowej produkcji i dystrybucji informacji we współczesnym świecie szczególnego znaczenia nabiera biegłość w zakresie przetwarzania informacji, której wyższy poziom deklarują kolejny raz studenci z Brześcia. Można przypuszczać, że w obliczu szybko wytwarzanych i rozpowszechnianych informacji lepiej poradzą sobie oni z procesem budowania struktur własnej wiedzy. Dostrzega się zbieżność poziomu deklarowanych umiejętności w zakresie przestrzegania zasad prawnych i etycznych w toku pracy z informacjami obu grup badanych. Tendencja do nieuczciwego pozyskiwania informacji (zwłaszcza z internetu) niewymagających

³ zmienna KI w kategoriach zmiennej grupującej posiada rozkład normalny, a wariancje w porównywanych grup nie różnią się w sposób statystycznie istotny (zweryfikowano testem Kołmogorowa Smirnowa, oraz testem Levene'a).

dokumentowania źródeł jest niestety rozpowszechniona wśród ogółu współczesnej młodzieży jako aktywnego i nieświadomego konsumenta zasobów cyfrowych.

Wnioski końcowe

Podjęty w artykule temat otwiera nowe perspektywy badawcze i możliwości podjęcia naukowego dyskursu, zwłaszcza na płaszczyźnie socjologii edukacji czy pedagogiki porównawczej.

Rozwój technologii medialnych zainicjował rozwój nowej kultury, określanej w literaturze pojęciem kultury 2.0. Rozumie się przez nią „ogół fenomenów rozgrywających się w przestrzeni kulturowej współczesnego społeczeństwa, które określa się takimi pojęciami, jak: społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo sieciowe, społeczeństwo wiedzy (Bendyk, Filiciak, Hofmokl, i in., 2007)”. Jedną z płaszczyzn analizy kultury 2.0 jest zjawisko przeładowania informacyjnego i wielorakie związki między ogromnymi zasobami informacji oferowanymi głównie przez sieć a możliwościami ich zdobywania i przetwarzania przez człowieka. Można zauważyć, że dzisiejsza kultura 2.0 poszerzyła nasz dostęp do informacji, jednakże w żaden sposób nie poszerzyła możliwości ich przetworzenia (Szpunar, 2015).

Współczesny człowiek otrzymał nowy przydomek – *homo informaticus*, co oznacza osobę „posiadającą umiejętności niezbędne do działania w przestrzeni medialnej, w której może łatwo i skutecznie pozyskiwać informacje” (Wrońska, 2015, s. 398). W dyskursie o konieczności utrzymania się na tzw. informacyjnej fali wyłania się nowa koncepcja luki uczestnictwa (*participation gap*). Dotyka ona jakościowej sfery wykorzystania dostępnych współcześnie zasobów informacyjnych (Filiciak, 2007). W tym kontekście powstaje ryzyko nowego niepokojącego rozwarstwienia społecznego – osoby wykluczone z uczestnictwa to te, które mimo dostępu do informacyjnych zasobów sieci nie posiadają wystarczających kompetencji ich aktywnego i wartościowego wykorzystania. Wizja nowej stratyfikacji społecznej jest tożsama także z poglądami Daniela Bella, który promował nową klasę – profesjonalistów informacji. W jej skład wchodziłoby intelektualistów, wykładowcy wyższych uczelni, menedżerowie, urzędnicy, nauczyciele i dziennikarze – wszyscy traktowani jako elity opiniotwórcze. Bell prognozował, że zajmą oni najwyższe miejsce w hierarchii społecznej, a ich wiedza będzie się liczyła bardziej niż kapitał (Bell, 1973).

W kontekście dokonanej analizy zarysowuje się diagnoza, wskazująca, że określenie „*homo informaticus*”, czy też „profesjonaliści informacyjni” powinno być w większym stopniu przynależne studentom uczelni Uniwersytetu Państwowego w Brześciu, gdyż to oni – w toku dokonanej samooceny – potrafili bardziej efektywnie użytkować dostępne zasoby informacyjne.

W szerszej perspektywie uzasadnienia uzyskanych wyników wydaje się zasadnym odniesienie się do edukacyjnej siły oddziaływania procesu kształcenia. Edukacja powinna pomóc ukształtować u uczniów umiejętności uczestniczenia w nowym paradygmacie kultury, w którym obcowanie z informacjami to nie tylko bierna konsumpcja. Wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na kreowaniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie informacji, ich przetwarzanie oraz budowanie wiedzy. Celem kształcenia informacyjnego (w znaczeniu wzmacniania umiejętności informacyjnych uczniów) powinien być taki model

problemowego kształcenia, w którym uczeń: posiadając nieograniczony dostęp do informacji, będąc narażonym na korzystanie z informacji o różnej jakości (niewiarygodnych, czy fałszywych), a dysponując ograniczonym czasem na rozwiązanie problemu, korzystając z różnych filtrów informacyjnych, zarówno we własnym umyśle, jak i w otoczeniu będzie poszukiwać rozwiązania problemu. W tej perspektywie niezwykle istotnym jest umiejętny dobór właściwej strategii kształcenia, w których dominuje uczenie się nad nauczaniem oraz pobudzana jest wielostronna aktywność ucznia, zwłaszcza w procesie samodzielnego poszukiwania informacji i tworzenia nowych struktur wiedzy. Nowy paradygmat funkcjonowania edukacji przesuwając akcent z procesu tzw. „przekazywania” wiedzy na stwarzanie warunków do samodzielnego uczenia się, w myśl zasady, że szkoła nie może być traktowana jako jedyny depozytariusz informacji i wiedzy. Jej rolą nie jest więc „wypożyczenie w gotową wiedzę”, ale tworzenie warunków do samodzielnego poszukiwania informacji, odkrywania prawidłowości, nadawania znaczeń, konstruowania osobistych struktur poznawczych (Borawska-Kalbarczyk, 2015).

W perspektywie narastającego tempa zmian cywilizacyjnych i nieprzewidywalnych w zasadzie przyszłych warunków kulturowych i technologicznych można jedynie mieć pewne wyobrażenie przyszłości – wskutek tego zasadniczym celem kształcenia jest wykształcenie w uczniach adaptacyjnych zdolności do zmian, z jakimi będą zmuszeni borykać się, jak również kreowanie sytuacji sprzyjających nabywaniu miękkich umiejętności ponadprzedmiotowych, a jedną z nich są analizowane w badaniu kompetencje informacyjne.

Literatura

- Aftański P. (2011): *Spoleczeństwo informacyjne – nowy wymiar informacji*. W: W. Furmanek, A. Piecuch (red.): *Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Babik W. (2012): *Ekologia informacji katalizatorem równoważenia rozwoju społeczeństw informacji i wiedzy*, „Zagadnienia Informacji Naukowej”, 2 (100), 48-65.
- Bauman Z. (2011): *44 listy ze świata*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Beck U. (2002): *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bell D. (1973): *The Coming of Post-industrial Society: A Venture In Social Forecasting*. Basic Books, New York.
- Bendyk E., Filiciak M., Hofmokl J., Kulisiewicz T., i Tarkowski A. (2007): *Kultura 2.0. Wyzwania cyfrowej przyszłości*. Polskie Wydawnictwo Audiowizualne, Warszawa.
- Borawska-Kalbarczyk K. (2015): *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Castells M. (2007): *Spoleczeństwo sieci*. Przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Castells M. (2013): *Władza komunikacji*. Przeł. J. Jedliński, P. Tomanek. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dobrowolski Z. (2005): *Koncepcja społeczeństwa informacyjnego Daniela Bella*. W: B. Sosińska-Kalata, M. Przystek-Samokowa (red.): *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Drucker P.F. (1999): *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*. Przeł. G. Karnas. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Filiciak, M. (2007): *Wypełniając lukę uczestnictwa*. Raport z realizacji projektu „Wolontariat dla wiedzy”. Pobrano z: https://nowoczesnapolska.org.pl/wpcontent/uploads/2008/08/wolontariat_dla_wiedzy_raport.pdf.
- Furmanek W. (2002): *Kultura techniczna i kultura informacyjna. Eksplikacja pojęcia. Konsekwencje metodologiczne*. W: J. Morbitzer (red.): *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

- Giddens A. (2001): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gleick, J. (2012): *Informacja. Bit, wszechświat, rewolucja*. Przeł. G. Siwek. Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries (2010). Pobrano z: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>
- Kisilowska M. (2016). *Kultura informacji*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Korzeniecka-Bondar A. (2015): *The dark sides of individualism in the work of secondary school teachers – implications for education*, In: Linda Daniela, Lūcija Rutka (ed.): *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe, Spring Conference 2015*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge Scholars 2016.
- Kuhlthau C., Maniotes L. K., Caspari A. K. (2007): *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*, Libraries Unlimited.
- Ledzińska M. (2009): *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Materska K. (2013): *Informacja w organizacjach społeczeństw wiedzy*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Melosik Z. (2013): *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pauleen D. J., Gorman G. E., and the contributors (2011): *Personal knowledge management: individual, organizational and social perspectives*. Farnham: Gower Publishing Limited.
- Rockman F. (2003): *Information literacy, a worldwide priority for the twenty-first century*. “Reference Services Review”, Vol. 31, Iss: 3, pp. 209-210.
- Shenk D. (1997): *Data Smog. Surviving the Information Glut*. Harper Collins, New York.
- Smółka P. (2008): *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Oficyna Wolters Kluwer, Kraków.
- Szpunar M. (2015): *Internet i jego wpływ na procesy pamięciowe*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 2(70), 149-156.
- The Prague Declaration Towards an information literate society*. Pobrano z: http://www.infolit.org/International_Conference/PragueNewsRelease.doc
- Urry J. (2009): *Socjologia mobilności*. Przeł. J. Stawiński. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wrońska M. (2015): *Eksplzja informacji versus eksplozja ignorancji*. W: J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.): *Człowiek – media – edukacja*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.

Zanurzeni w nurcie informacji – kompetencje informacyjne studentów z uniwersytetów na pograniczu kulturowym polsko-białoruskim

W artykule dokonano oceny poziomu kompetencji informacyjnych studentów dwóch uczelni wschodniego pogranicza. Założono, że efektywna umiejętność pracy z informacjami jest warunkiem powodzenia w dynamicznie zmieniającej się cywilizacji informacyjnej i jedną z ważnych składowych kompetencji kulturowych w kontekście zjawiska przeladowania informacyjnego. W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki skali. W badaniu uczestniczyli studenci z Polski i Białorusi. Kompetencje informacyjne badano w ujęciu sześciu szczegółowych zmiennych zależnych w perspektywie zróżnicowania miejsca studiowania. Rezultaty analizy dowodzą, że wyższą sprawność wykorzystywania współczesnej infosfery przejawiają studenci zza wschodniej granicy, co w artykule jest dyskutowane w kontekście edukacyjnym.

Słowa kluczowe: cywilizacja informacyjna, kompetencje informacyjne, kształcenie akademickie

Immersed in the information stream – information competences of students from universities on the Polish – Belarusian cultural borderland

The article assesses the level of information literacy students of two universities eastern border. It was assumed that the effective ability to work with information is a prerequisite for success in the rapidly changing information civilization and one of the important cultural competence in the context of the phenomenon of information overload. The study used diagnostic survey method using the technique of scale. The study was attended by students from Polish and Belarus. Information skills were tested in terms of six specific dependent variables in the perspective of differentiation place of study. The results of the analysis show that the more efficient in use of modern infosphere were students from the eastern border, which is discussed in an article in an educational context.

Keywords: information civilization, information literacy, academic teaching

STUDIA I OPINIE

Ruch Pedagogiczny nr 2/2017

Norbert G. Pikula

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

SENIOR NA (PO)NOWOCZESNYM RYNKU PRACY

Dynamiczne zmiany, jakie dokonują się we współczesnym świecie, dotyczą nie wybranych, pojedynczych dziedzin życia, ale rozpatrywać należy je w kontekście globalnym. Każda, nawet niewielka, zmiana, która zachodzi w jednym obszarze działalności i życia człowieka ma wpływ na pozostałe. Dotyczy to również zmian zachodzących na rynku pracy. W przeciągu 25 lat pracę „na całe życie” i na „pewnym etapie” zastąpiła praca „na czas określony” i na „umowie śmieciowej”. W ponowoczesnym świecie pracę charakteryzuje niepewność, nieokreśloność, ryzyko. Pojawia się pytanie, czy ponowoczesny rynek pracy stwarza miejsce dla osób starszych, które niekoniecznie podążają za tempem zmian, jakich doświadczają. „Ponowoczesność w opisie rzeczywistości społecznej wskazuje się na jaskrawy brak jednolitej wizji świata oraz na rozpad „wielkich narracji”, które miały nadawać sens i kierunek rozwojowi historycznemu. Wyraźnie widoczną cechą warunków ponowoczesnych jest przejście od wartości niedostatku do wartości postmaterialistycznych, wśród których znaczącą rolę odgrywa ideologia konsumeryzmu” (Płachciak, 2008).

Problem zatrudnienia seniorów na rynku pracy wydaje się istotny. Według danych GUS (2016, s. 3) w końcu 2014 roku liczba ludności Polski wynosiła 38,5 mln, z czego ponad 8,5 mln stanowiły osoby powyżej 60. roku życia, co stanowiło ponad 22% ogółu ludności. Od 1989 roku liczba osób w starszym wieku wzrosła o ponad 2,9 mln. Największy wzrost odnotowano w grupie 60–64 latków. Udział osób w wieku co najmniej 60 lat w ogólnej populacji wzrósł o 7,5 punktu procentowego, tj. z 14,7% w 1989 roku do 22,2% w 2014 roku (Ludność ..., 2016, s.3). W subpopulacji osób starszych najliczniejszą grupę stanowią osoby w wieku 60–64 lata. Stanowią oni aż 1/3 seniorów. „Jednak najwyższe tempo przyrostu dotyczyło osób w wieku co najmniej 80 lat, ich udział w ogólnej liczbie ludności Polski jest niewielki, ale podwoił się – z niespełna 2% w 1989 r. do 4% w 2014 r., tj. z wielkości ok. 753 tys. do 1529 tys. osób” (GUS, 2016, s. 3). Kolejną ważną informacją jest wzrost przeciętnego trwania życia Polaków, które dla mężczyzn, na przestrzeni lat 1991–2014, wzrosło o 7,9 lat (do 73,8 lat), a kobiet o 6,5 lat (do 81,6) (tamże).

Do wzrostu przeciętnego trwania życia przyczynia się szybki postęp w dziedzinie medycyny, dzięki któremu można wcześniej zdiagnozować choroby i podjąć leczenie, które przynosi wymierne skutki. Duży wpływ na wydłużenie się przeciętnego trwania życia ma również promowanie zdrowego i aktywnego trybu życia. Istotną rolę odgrywają również działania programowe, prowadzące do zapewnienia lepszych warunków życia, pracy,

kształcenia, kultury fizycznej, czy też wypoczynku i rekreacji. Wszystkie te czynniki wpływają na poprawę kondycji zdrowotnej Polaków i ich dłuższe życie (tamże). Skutkiem lepszej opieki zdrowotnej, działań promujących aktywny tryb życia oraz edukacji przez całe życie jest większa aktywność osób starszych. Słusznie zauważa Anthony Giddens (2008, s. 171) - społeczeństwo starzeje się, ale również zmienia się natura starzenia się. Giddens podkreśla, że „starzenie się stwarza wiele wyzwań dla współczesnego społeczeństwa. Jednak w swoich zmienionych formach pomaga też znaleźć rozwiązania. Dlaczego osoby starsze mają być uważane za niezdolne do pracy wyłącznie dlatego, że osiągnęły pewien wiek?”(tamże). Wiek nie powinien wykluczać człowieka ze społeczności osób pracujących. Wiek człowieka nie powinien być wyznacznikiem „możliwości” podejmowania lub kontynuowania aktywności zawodowej. Giddens (2008, s. 171) podkreśla, że badania funkcji mózgu pokazują, iż osoby, które przez całe życie prowadzą aktywny i zdrowy tryb życia, w okresie jesieni życia zachowują swoją sprawność umysłową. Dzięki wykorzystaniu nowoczesnych metod obrazowania, np. rezonansu magnetycznego stwierdzono, że „mózgi zdrowych ludzi w wieku 80 lat są praktycznie równie aktywne na poziomie metabolicznym co mózgi czterdziestolatków” (tamże). Badania te zaprzeczają przekonaniom i stereotypom, że starszy pracownik pracuje mniej wydajnie. Osiągnięcie wieku emerytalnego niekoniecznie jest wyznacznikiem konieczności dezaktywizacji zawodowej. Pracownik starszy nie pracuje mniej wydajnie, wręcz przeciwnie ma on potencjał intelektualny, który umożliwia mu podejmowanie nowych wyzwań związanych z podnoszeniem i nabywaniem nowych umiejętności w pracy. „Nie zmienia to jednak faktu, że obecni emeryci spędzą na emeryturze około jednej trzeciej swojego życia” (Pikuła, 2015, s.58).

Powstaje pytanie, czy na ponowoczesnym rynku pracy naznaczonym zmiennością, nastawionym na „kariere” i sukces, wpisany w ciągłe zmiany jest miejsce dla osób starszych. A także, czy współczesny polski senior jest przygotowany na pozostanie na rynku pracy pomimo osiągnięcia wieku emerytalnego. Według Anthony’ego Giddensa (2008, s. 171) w „Stanach Zjednoczonych ponad jedna trzecia osób powyżej 65. roku życia nadal pracuje bądź zaczyna nowe kariery. Badania pokazują, że 50% Amerykanów przewiduje, iż będzie pracować do osiągnięcia wieku 70 lat albo z wyboru, albo dlatego, że będą musieli zarabiać pieniądze. W Japonii 78% osób w wieku 55–59 lat planuje nadal pracować po przekroczeniu 60 lat, oficjalnego wieku emerytalnego”(Giddens, 2008, s. 171).

W Polsce nie przeprowadzono dotychczas badań dotyczących postaw seniorów związanych z planowaniem kariery zawodowej czy też pozostaniem na rynku pracy. Artykuł ten jest wstępem do dalszego dyskursu naukowego dotyczącego tego zagadnienia. Skoncentrowano się w nim głównie na rozważaniach teoretycznych.

Praca ludzka i jej znaczenie w starości

Tadeusz W. Nowacki (2004, s. 190) twierdzi, że „praca jest zbiorem wysiłków ludzkich wykonywanych dla utrzymania egzystencji człowieka i podwyższania jej poziomu, a zawiera dostosowane do zadań pracowniczych układy i struktury czynności sensomotorycznych i intelektualnych, prowadzących do produkcji dóbr materialnych, usług i wytworów kulturowych czy też „człowiek, poprzez pracę, stworzył nie tylko sam siebie, ale również własny świat” (Nowacki, 2008, s.43-44). Wpisując świat człowieka we współczesną

zmianę podkreśla że „wszystko wokół jest ogarnięte procesem nieustannych przemian, którym podlega stworzony przez człowieka świat. Na nikogo nie czeka gotowe, uporządkowane życie. Każde pokolenie musi budować swój własny świat, odpowiednio do osiągniętego poziomu techniki, na który złożyło się doświadczenie dziesiątków tysięcy lat (...). W każdym czasie człowiek podejmuje wyzwania wobec sił kosmicznych, staje wobec konieczności budowy, własnego, nowego świata, musi zdobyć się na maksymalne umiejętności twórcze. Ten człowiek, który poprzez pracę stworzył siebie, stworzył i tworzy dalej swój własny świat, jest *człowiekiem – twórcą*. *Homo creator* nie jest jednostką, jest to człowiek zbiorowy, zorganizowany, dawniej w plemionach, obecnie we wspólnotach narodowych, tworzący razem gospodarstwo (bogactwo) narodowe i jego kulturę” (tamże).

Od 25 lat jesteśmy świadkami przemian na rynku pracy. Pokolenie obecnych seniorów–emerytów można porównać do „dryingącej łodzi” od zatrudnienia do świadczeń przedemerytalnych, a potem do upragnionej emerytury. Pokolenie współczesnych seniorów jest pokoleniem przejściowym, łączącym etap zatrudnienia na jednym etacie przez całe życie do zatrudnienia niepewnego, zmiennego, nie w jednym tylko w kilku miejscach pracy. Pokolenie przejściowe nie zdążyło się w pełni nauczyć nowych praw rynku pracy, nie zdążyło odpowiedzieć na wyzwania zmienności. Pokolenie współczesnych seniorów–emerytów jest naznaczone stałością, a wiek emerytalny jest naznaczony przez ciągle, dynamiczne zmiany. Pomimo dynamicznych zmian praca ludzka jest wartością mającą wymiar ponadczasowy.

Według Zygmunta Wiatrowskiego (2013, s. 33) „praca jest szczególną wartością, dzięki której powstają i funkcjonują społecznie wszystkie inne wartości”.

Praca:

- „jest działaniem zmieniającym świat materialny, nastawionym na zaspokajanie ludzkich potrzeb podstawowych (materialnych) i wyższych (kulturowych i duchowych);
- jest tą wartością uniwersalną, dzięki której powstają i powstawać mogą wszystkie inne wartości, w tym także duchowe;
- stanowi najbardziej optymalną możliwość uzewnętrzniania się właściwości osobowych człowieka” (Wiatrowski, 2005, s. 80).

Praca kształtuje osobowość człowieka, stanowi również źródło utrzymania, jest niezbędna do podtrzymywania egzystencji. Zdzisław Wołk (2009, s. 17) podkreśla, że praca zawodowa jest jednym z głównych wyznaczników poziomu życia i pozycji społecznej człowieka. Podejmowanie pracy niesie ze sobą wiele różnych doświadczeń i pozytywnych następstw będących podstawą własnego rozwoju człowieka (Wołk, 2009, s. 17). Utrata pracy ma dla człowieka negatywne skutki. Z. Wołk (2015, s. 303) pisze, że „w sytuacji deficytu (pracy) pojawiają się zazwyczaj liczne zagrożenia, które szybko prowadzą do redukcji potencjału tkwiącego w jednostce jak również do znacznego obniżenia możliwości zaspokajania potrzeb bezrobotnego i jego rodziny”.

Analizując pracę w aspekcie ocen i norm dotyczących roli i znaczenia pracy dla współczesnego człowieka, Adam Solak (2004, s. 10) podkreśla, że praca posiada trzy aspekty:

- kształcący, gdyż człowiek poprzez działanie może doskonalić swoje umiejętności i sprawności, poszerzać wiedzę i rozwijać osobowość;
- społeczny, gdyż służy zaspokajaniu potrzeb materialnych i duchowych człowieka;

- solidarnościowy, dzięki któremu, człowiek może nawiązywać relacje z innymi ludźmi, ulepszać i doskonalić otaczający świat (Solak, 2004, s. 10; Świtała, 2015, s. 59).

Poruszając problematykę pracy w kontekście starzejącego się społeczeństwa i osób starszych, istotne jest wzięcie pod uwagę wielu czynników, spośród których istotną rolę odgrywa pomyślne starzenie się. Zgodnie z teorią Patricii Bambrick i Bette Bonder (2005) jednym z elementów pomyślnego starzenia się jest aktywne zaangażowanie w pracę. Innymi czynnikami wpływającymi na pomyślne starzenie są: niskie ryzyko choroby bądź niepełnosprawności oraz wysoka sprawność fizyczna i psychiczna (tamże). Pomyślne starzenie ma jednak nie tylko wymiar medyczny związany ze zdrowiem psychicznym i fizycznym, ale należy uwzględniający funkcjonowanie danej osoby. Ma też wymiar psychospołeczny, który kładzie nacisk na „możliwość wykorzystywania swojego potencjału, odczuwaną satysfakcję, dobrobyt w znaczeniu psychologicznym i społecznym, adaptacyjność, produktywność, czy poczucie kontroli nad własnym życiem” (Bałandynowicz – Panfil, 2010, s. 114). Praca jest zatem czynnikiem wpływającym na jakość życia i satysfakcję życiową osób starszych. Jest ona nie tylko źródłem dochodu bieżącego (wynagrodzenie), ale również przyszłego (wypracowane uprawnienia do niektórych świadczeń społecznych). „Aktywność zawodowa i praca (wykonywany zawód, wynagrodzenie) są również niezwykle ważnymi elementami autoidentyfikacji jednostki i określania jej pozycji społecznej przez innych” (Szukalski, 2014, s. 11). Warto zatem zastanowić się, czy wprowadzenie „granicy” wieku emerytalnego jest dobrym rozwiązaniem, czy też może warto edukując do starości edukować nie tylko do uczenia się przez całe życie, ale również edukować do pracy i jak najdłuższej aktywności zawodowej.

Rynek pracy w „ponowoczesności”

W dynamicznie zmieniającym się świecie dynamicznie zmieniają się prawa rządzące na rynku pracy. Współczesny pracownik ma być nie tylko dobrze wykształcony i dyspozycyjny, ale również elastyczny, czyli musi umieć się dopasować nie tylko do godzin pracy, ale również musi mieć świadomość, że owa elastyczność dotyczy również miejsca pracy. To, co obecnie pewne jest na rynku pracy, to ciągła „niepewność”, „nieoznaczoność”, „niedookreśloność” czasu i przestrzeni. Uelastycznienie czasu i przestrzeni sprawiło, że gospodarka, rynek pracy i życie zawodowe uległy znaczącym zmianom. Richard Sennett (2006, s. 55-81) w *Korozji charakteru* podkreśla, że współczesność zmieniła rynek pracy diametralnie. Świat pracy oparty na hierarchicznych piramidach przeszedł do układu luźnych sieci. Jednostka decydująca się na zmianę pracy, coraz częściej doświadcza „ruchów horyzontalnych”. Człowiek w rozwoju kariery zawodowej nie pnie się po szczeblach do góry, ale doświadcza ruchów bocznych, porusza się jak krab, dryfuje na falach, doświadcza bezładnych ruchów. Przyczyna tego zjawiska tkwi w polityce zatrudnienia, jaką oferują współczesne korporacje.

Praca w korporacji opiera się na elastyczności zatrudnienia i jest naznaczona niepewnością. Ścieżka kariery zawodowej tak szybko może się zaczynać, jak i kończyć. Nic nie jest pewne. Współczesny rynek pracy jest dynamiczny, elastyczny, tymczasowy, niepewny, naznaczony wysokim ryzykiem. Kariery zawodowe są coraz częściej przypadkowe, niespójnie ze sobą powiązane, niepewne. Według Alana Aldridge’a (2006,

s. 58-59) pojęcie „pewności pracy” zastąpione zostało przez przeświadczenie, iż bezpieczeństwo leży w byciu „zatrudnialnym”. Według R. Senneta współczesność jest naznaczona rozwojem elastycznego kapitalizmu i mimo to, że wydawałoby się, iż powinien on umożliwić bardziej swobodne kształtowanie życia jednostki, prowadzi do powstania nowych obciążeń i form ucisku. Wpływa on również na trwałość więzi międzyludzkich. Elastyczność pracy powoduje jej niepewność, a jednocześnie warunkuje jej sprzeczność, przejawiającą się wymaganiami stawianymi pracownikami. Pracownik z jednej strony musi być mobilny, otwarty na zmiany i podejmowanie ryzyka, a z drugiej strony wymaga się od pracownika lojalności, zaangażowania, zaufania do swojej organizacji i realizowanych przez nią celów (Sennet, 2006, s. 55-81; por. R. Tomaszewska-Lipiec, 2014, s. 42). Współczesny pracownik jest więźniem sukcesu, elastyczności, dynamicznych zmian. To, co kojarzy się z wolnością, w rzeczywistości jest więzieniem stworzonym dla kultu młodości. Na dynamicznie zmieniającym się, elastycznym rynku pracy nie ma bowiem miejsca dla starości. Pracowników zmienia się często. Ocenia się ich przez wydajność pracy. Osoba starsza nie wpasowuje się w trend szybkich zmian, gdyż stereotyp osoby starszej nakazuje myśleć o seniorze jako o osobie „nie umiejącej dopasować się do zmian”, „wolniej przyjmującej nowości”, „nieelastycznej”. Doświadczenie zawodowe zastępuje się kompetencjami, dyspozycyjność zastąpiono elastycznością, stabilizację – zmiennością, pewność – ryzykiem.

Przeobrażenia cywilizacyjne przyczyniają się do zmian w organizacji czasu i przestrzeni życia jednostki. Można zauważyć, że współczesny model „życiowej organizacji czasu uwarunkowany większą indywidualizacją aktywności zawodowej i elastycznym światem pracy preferującym „pracę atypową”. Model ten składa się z pięciu faz: (1) kształcenie/szkolenie, (2) prace podejmowane przed rozpoczęciem kariery (głównie różnego rodzaju prace dorywcze i/lub w niepełnym wymiarze podejmowane już w trakcie nauki, a przed rozpoczęciem „prawdziwej” kariery zawodowej), (3) kariera zawodowa, (4) okres przejściowy (zatrudnienie w celu uzupełnienia okresów potrzebnych do nabycia prawa do emerytury, kształcenie, prace w niepełnym wymiarze), (5) emerytura” (tamże). W modelu tym nie ma jednak miejsca na rozwój kariery zawodowej po przejściu na emeryturę. Zakłada się zatem, że po osiągnięciu wieku emerytalnego człowiek nie podejmuje już żadnych działań związanych z pracą zawodową. Tymczasem praca ludzka pozwala rozwijać „potencjalne zdolności człowieka”. Praca umożliwia rozwój, bycie jednostką społeczną.

Aktywność zawodowa człowieka jest zagadnieniem wielowymiarowym. Sprowadza się nie tylko do wykonywania określonych zadań, ale również do przemyśleń związanych z codziennym doświadczaniem istoty pracy i umiejętnością umiejscowienia siebie na odpowiednim etapie kariery zawodowej. Rozwój kariery zawodowej jest związany z wieloma wyborami życiowymi, a także z umiejętnością samodoskonalenia, poszerzania wiedzy i kształtowania nowych kompetencji, a także samoświadomością rozwoju osobistego, który umożliwia jak najlepsze wpisanie się w konteksty zapotrzebowań ponowoczesnego rynku pracy. W pracy w ponowoczesności liczą się dyspozycyjność, umiejętność przystosowania się do ciągłych zmian oraz „inteligencja emocjonalna”, ułatwiająca funkcjonowanie w ramach pracy zespołowej (Marody, 2016, s. 132). R. Sennet podkreśla, że „specyfikę nowego systemu najlepiej oddaje hasło „nic na długo”. Dziś w świecie pracy znika tradycyjny model kariery wiodącej krok za krokiem przez korytarze jednej lub dwu

instytucji. Według Zygmunta Baumana (2001, s. 25) „współczesne miejsce zatrudnienia jest jak kemping, który odwiedza się jedynie na kilka nocy i który można opuścić w każdym momencie, jeśli oferowane przezeń wygody nie są zapewnione lub okazują się nie spełniać wymogów”. Karierę współczesnego pracownika można określić jako „dryfowanie od zatrudnienia do zatrudnienia”. Pracownik doświadcza „ruchów horyzontalnych”, a to oznacza sytuację, w której pracownicy wierzą, że pną się w górę, podczas gdy w rzeczywistości poruszają się na boki. Sprzyja temu zarówno nieczytelna struktura zawodów, jak i rozmycie samych kryteriów awansu. „Żadna posada nie jest na wieki poręczona, żadne stanowisko zabezpieczone kapryсами losu, żaden zawód odporny na ząb czasu, żadne umiejętności nie są wyposażone w gwarancje rynkowej wartości. Nabyte doświadczenie może się w mgnieniu oka przeobrazić z atutu w balast, a wstąpienie na drogę ponętnej dziś kariery może się jutro okazać krokiem samobójczym (...). Środki utrzymania, pozycja społeczna, uznanie użyteczności i godności własnej mogą być wszystkie wypowiedziane z dnia na dzień i bez uprzedzenia”(Bauman, 2000, s. 49). Słusznie zauważa Mirosława Marody „coraz częściej pytanie kim jesteś?, na które odpowiadało się wymieniając zawód, zostaje zastąpione pytaniem „co robisz?, u podstaw którego leży założenie o tymczasowości danego rozwoju aktywności i niekoniecznym jej powiązaniu z tożsamością” (Marody, 2016, s. 132).

Biografie współczesnych pracowników są mozaiką doświadczeń zawodowych. Nie ma określonej ciągłości, nie ma wypracowywania doświadczenia, są kompetencje potrzebne pracodawcy „tu i teraz”. Dynamika zmian na rynku pracy skłania do wypracowania nowych prawidłowości:

- „coraz wyraźniej oddziela się pojęcie >>pracy<< od pojęcia >>zatrudnienia<< co oznacza, że mówiąc coraz mniej pracy realizuje się poprzez stałe zatrudnienie;
- zatrudnienie także jest inne, tzn. wymaga pracy bardziej zindywidualizowanej, do czego dostosowuje się charakter, organizację i warunki pracy;
- obserwuje się wzrost konkurencyjności wywołany procesami globalizacji, co prowadzi do wzrostu elastyczności pracy sprzyjającej efektywniejszemu działaniu firm. Stosuje się rozwiązania umożliwiające szybszą wymianę pracowników oraz w większej skali zadaniowe i okresowe umowy o pracę, a to wpływa negatywnie na życie ludzi zwiększając poczucie niepewności, a nawet ryzyka, co nie sprzyja podejmowaniu decyzji życiowych wymagających pewnej stabilizacji, np. decyzji rodzinnych;
- zmianie ulegają także modele pracy w biografii ludzi. Model stałego zatrudnienia w okresie od ukończenia szkoły czy uczelni do momentu przejścia na emeryturę staje się anachroniczny. Przerwy w zatrudnieniu wykorzystywane są nie tyle na wychowanie dzieci, co na dokończenie czy zmianę kwalifikacji. Okres aktywności zawodowej trwa dłużej. Wiek emerytalny przesuwają się na okres późniejszy” (Golinowska, 2004, s. 33).

Mirosława Maroda i Anna Giza Poleszczuk (2004, s. 255) słusznie zauważają, że „w przeciwieństwie do gospodarki z okresu społeczeństwa nowoczesnego, bazującej na długotrwałym, często trwającym całe życie jednostki i dziedziczonym przez dzieci, związku z firmą, dzisiejsza gospodarka oparta jest na elastycznym systemie zatrudniania, o stopniowanej pewności zachowania pracy, który prowadzi do wyłaniania się dwu, zasadniczo różniących się od siebie segmentów rynku pracy: >>rdzenia<< (*the core*) i >>peryferii<<”. Autorki zauważają, że w odniesieniu do rynku pracy „grupy rdzenia

obejmują wykwalifikowanych, wysokopłatnych, mających stałe zatrudnienie oraz stosunkowo pewny i trwały status pracowników, od których oczekuje się dyspozycyjności i elastyczności, zdolności szybkiego adaptowania się do ciągłych zmian” natomiast w grupach peryferyjnych można wyróżnić dwie podgrupy:

- „pracowników co prawda zatrudnianych w pełnym wymiarze godzin, lecz o umiejętnościach łatwo dostępnych na rynku, np. sprzedawców, sekretarek, pracowników wykonujących rutynowe prace manualne. (...) Osoby wchodzące w skład tej grupy mają małe możliwości robienia kariery i mniejszą pewność pracy, gdyż (...) redukcja siły roboczej jest tu stosunkowo łatwa i naturalna.
- osoby pracujące w niewielkim wymiarze, pracownicy tymczasowi, pracujący na zasadzie półkontraktów, samozatrudniający się, pracujący w kilku miejscach na raz. Są to tzw. pracownicy >>buforowi<<, z jeszcze mniejszą niż w poprzedniej grupie pewnością pracy, którzy dostarczają siły roboczej w zależności od konkretnego zapotrzebowania firm” (Jasińska- Kania, 2015, s. 250-251).

Ponowoczesny rynek pracy jest zatem nierozzerwalnie związany ze zmianami, elastycznością i niepewnością. Dzieli ludzi na bogatych i biednych, robiących kariery zawodowe i skazanych na dryfowanie od zatrudnienia do zatrudnienia. Praca na ponowoczesnym rynku pracy jest obciążona dużym ryzykiem. Nie daje pewności, stabilności. Powstaje zatem pytanie, czy współczesny senior może odnaleźć miejsce na takim rynku pracy. Czy niepewna praca na kontrakt jest dla niego atrakcyjna, czy też bardziej będzie cenił pobyt na emeryturze i nieformalną pracę na rzecz najbliższych lub aktywne spędzanie czasu.

Miejsce seniorów na „ponowoczesnym” rynku pracy

Powrót na rynek pracy jest dla większości seniorów doświadczeniem bolesnym. Stawia bowiem wobec pracowników wysokie wymagania, docenia młodość, deprecjonuje starość. W Polsce wiek przechodzenia na emeryturę wynosi dla kobiet 60, a dla mężczyzn 65 lat. Jednocześnie dane statystyczne pokazują, że wydłuża się przeciętna długość trwania życia, a tym samym wydłuża się czas przebywania na emeryturze. Można zatem stwierdzić, że powinno się jak najdłużej utrzymać pracownika na rynku pracy. Praca daje satysfakcję i jest czynnikiem istotnie wpływającym na satysfakcję życiową. Uwzględnienie powyższych czynników jest podstawą do kreowania polityki społecznej wobec osób starszych szczególnie w odniesieniu do efektywnej i satysfakcjonującej pracowników i pracodawców aktywności zawodowej. Aby zadania będące podstawą polityki społecznej wobec osób starszych na rynku pracy i zatrudnienia mogły być stanowione formalno-prawnie i realizowane należy uwzględnić czynniki, które niekorzystnie wpływają na sytuacje osób starszych na rynku pracy. Można je podzielić na trzy grupy:

- „Organizacja pracy i technologia: m.in. tempo pracy, konieczność zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji, brak odpowiednich szkoleń dla pracowników.
- Cechy osób starszych: m.in. relatywnie niski poziom wykształcenia, zły stan zdrowia, kłopoty z adaptacją do nowych warunków, zmęczenie pracą, obawa przed konkurencją ze strony młodych.

- Uwarunkowania ekonomiczne i społeczne: m.in. bezrobocie, dyskryminacja na rynku pracy z powodu wieku (*ageizm*), zapotrzebowanie rodzin na pracę starzejących się osób – opieka nad wnukami, małżonkiem czy sędziwymi rodzicami” (Golinowska, 2004, s. 205).

Innymi czynnikami wpływającymi na zatrudnianie osób starszych są stereotypy, według których:

- Pracownicy starsi postrzegani są negatywnie w porównaniu do młodszych kolegów już na etapie rekrutacji do pracy, przyznawanie awansów, inwestowanie w potencjał np. udział w szkoleniach; według badań przeprowadzonych przez Piotra Szukalskiego (2014, s. 14) najczęstszym przejawem dyskryminacji jest podawanie w ogłoszeniach o pracę wieku pracownika jako osoby młodej do 40 lat.
- Uprzedzenia wynikające z przekonania, że starsi pracownicy wykonują swoją pracę gorzej (nie odzwierciedlają tego wyniki badań); nie wykryto istotnych różnic w jakości wykonywanej pracy przez młodszych i starszych pracowników (Dobrowolska, 2009, 238-241).
- Dyskryminacja przy delegowaniu pracowników na kursy podnoszące kwalifikacje zawodowe, czyli dyskryminowanie przy inwestowaniu w kapitał ludzki; Piotr Szukalski (2014, s. 14) słusznie zauważa, że ten rodzaj dyskryminowania przejawia się rzadszym delegowaniem starszych pracowników na kursy podnoszące kwalifikacje, a także wybieraniem dla nich kursów krótszych, tańszych, znacznie częściej wynikających z konieczności dopasowania kwalifikacji do wymogów stanowiska pracy czy prawa niż szkoleń rozwijających kreatywność i innowacyjność pracownika.

Osoby starsze, zgodnie z analizą przeprowadzoną przez P. Szukalskiego (2014) rzadziej awansują (wywołane jest to oczywiście wiekiem i wiążącym się z nim dysfunkcjami człowieka) oraz zwalniani z pracy (dotyczy to przede wszystkim wieku przechodzenia na emeryturę). Do innych form dyskryminowania osób starszych na rynku pracy zaliczyć należy kulturę organizacyjną i związaną z nią nieprzychylną atmosferą wobec osób starszych, brak polityki „zarządzania wiekiem”(tamże).

Piotr Błędowski, zwraca uwagę, że w obowiązujących dokumentach krajowych i zagranicznych podkreśla się znaczenie roli równości obywateli wobec prawa oraz przeciwdziałaniu dyskryminacji. Zatem stanowione prawo oraz zadania polityki społecznej w odniesieniu do zatrudniania osób starszych powinny się opierać na założeniach:

- „pracy dla wszystkich osób zdolnych do pracy i gotowych do podjęcia zatrudnienia, w tym osób starszych;
- możliwości swobodnego wyboru zatrudnienia;
- zakazu dyskryminacji ze względu na wiek, tak podczas poszukiwania zatrudnienia, jak i podczas wykonywania pracy;
- zapewnienia warunków pracy sprzyjających zachowaniu zdrowia, bezpieczeństwa pracy i godności pracownika;
- zagwarantowania prawa do sprawiedliwego wynagrodzenia bez względu na wiek;
- traktowania pracy jako podstawy godnej i autonomicznej starości;

- zapewnienia prawa do korzystania ze świadczeń zabezpieczenia społecznego z tytułu wykonywania pracy;
- prawa do korzystania z poradnictwa, szkoleń zawodowych w celu pomocy w wyborze najbardziej odpowiedniego zawodu” (Błędowski, 2013, s. 53).

Na ponowoczesnym rynku pracy osoby starsze napotykać na duże trudności z utrzymaniem się na rynku pracy. Praca daje człowiekowi godność i poczucie spełnienia jako jednostce. Jednakże współczesny rynek pracy umieszczony jest w czasoprzestrzeni, do której człowiek zmuszony jest umiejętnie się dopasować. Musi nadążyć za zmianami, a żeby znaleźć się w grupie osób spełniających się zawodowo powinien posiadać umiejętność „wyprzedzania” zmian. Dynamika, w jaką została wpisana wspomniana zmiana, nie pozwala na pozostawanie trochę „w tyle”, a nawet bycia w samym centrum zmian. To „przesunięcie” daje możliwość dopasowania się do zapotrzebowań współczesnego rynku pracy. Tak więc na wymagającym rynku pracy senior powinien umieć się odnaleźć.

Podsumowanie

Warto zauważyć, że współczesna polityka społeczna, podobnie jak edukacja, powinna się koncentrować na zadaniach rynku pracy wobec seniorów i ich zatrudnienia, zaś równoległe z nimi edukacja odnosić się do pracy i do przewidywania skutków „dynamicznych zmian”. Zadania polityki społecznej wobec zmieniającego się rynku pracy oraz pozostawiania na nim coraz starszych osób powinny uwzględniać takie założenia, jak na przykład to, że człowiek dorosły jest sam odpowiedzialny za siebie, jest „podmiotem działalności produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się uporać z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada przed społeczeństwem za swoją działalność” (Szewczuk, 1959, s. 24-25). Człowiek dorosły powinien zatem decydować o swojej aktywności. „U progu dorosłości zaczyna się ustalać styl życia, który coraz częściej służy jako układ odniesienia dla organizowania doświadczeń zdobywanych podczas pozostałych okresów dojrzałości. Na styl życia składają się: tempo aktywności, równowaga pracy i czasu wolnego, ustalenie się grona przyjaciół o różnym stopniu bliskości oraz wybór aktywności życiowych zgodnych z akceptowanymi wartościami” (Pichalski, 2014, s. 18). Określony styl życia wypracowuje jednostka. Jednostka decyduje o podejmowaniu aktywności, w tym tej na rynku pracy. Dlatego należy w długo i krótkofalowych założeniach polityki społecznej uwzględnić problematykę osób starszych na rynku pracy i zatrudnienia. Przede wszystkim skupiając się nie na wieku, tylko umiejętnościach i kompetencjach nabytych wraz z wiekiem.

Literatura

- Aldridge A. *Rynek*. Warszawa (2006):
- Bałandyłowicz–Panfil K. *Znaczenie aktywności zawodowej dla jakości życia osób starszych*. W: D. Kałuża, P. Szukalski (red.), *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*. Wydawnictwo Biblioteka, Łódź (2010):
- Bambrick P., Bonder B. (2005): *Older adults' perception of work, "Work"*. 24
- Bauman Z. (2000): *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa
- Bauman Z. (2001): *The Individualized Society*. Cambridge
- Błądowski P. (2013): *Aktywność zawodowa osób w starszym wieku*. W: M. Kiełkowska (red.): *Zeszyty demograficzne, część 1: Rynek pracy wobec zmian demograficznych*. Warszawa
- Dobrowolska M. (red.). (2009): *Integracja elastycznych 50+*. Katowice.
- Giddens A. (2008): *Europa w epoce globalnej*. Kraków
- Golinowska S. (2004): *W trosce o pracę, Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*. Warszawa
- Jasińska-Kania A. (2015): *Praca bez etosu i etos bez pracy w czasach globalnego kapitalizmu*. W: M. Lewicki, S. Mendes, A. Przybylska, M. Sikorska, C. Trutkowski (red.): *Socjologia społeczeństwa. Księga dedykowana Profesorowi Mirosławowi Maroży*. Warszawa.
- Kamiński A. (1978): *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa
- Ludność w wieku 60+. Struktura demograficzna i zdrowie*. (2016): Główny Urząd Statystyczny. Warszawa
- Lukasik J., Koćwin A. (2013): *O wartości pracy. Recepcja myśli społecznej Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „*Labor et Educatio*”, Nr 1.
- Maroży M., Giza-Poleszczuk A. (2004): *Przemiany więzi społecznych*. Warszawa
- Maroży M. (2016): *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa
- Nowacki T. W. (2004): *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom
- Nowacki T. W. (2008): *Praca ludzka. Analiza pojęcia*. Radom
- Pichalski R. (2014): *Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania osób w podeszłym wieku*. Toruń
- Pikuła N. G. (2015): *Senior na rynku pracy*. W: N. G. Pikuła (red.): *Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyd. II, Kraków.
- Płachciak A. (2008): *Moralne dylematy rozwoju społeczeństw ponowoczesnych, Annales. Etyka w życiu gospodarczym*vol. 11, nr 1
- Sennet R. (2006): *Koroza charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Warszawa
- Solak A. (2004): *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*. Warszawa
- Szewczuk W. (1959): *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa
- Szukalski P. (2014): *Zagrożenia dla aktywności osób starszych na rynku pracy w Polsce*. W: P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.): *Aktywne starzenie się – Przeciwdziałanie barierom*. Łódź
- Światała I. (2015): *Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym - wybrane aspekty aksjologii pracy, Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Radom
- Tomaszewska-Lipiec R. (2014): *Przekarna praca jako produkt współczesnej cywilizacji, „Przegląd Pedagogiczny”*, nr 2
- Wiatrowski Z. (2005): *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz
- Wołk Z. (2015): *Holizm w pracy edukacyjnej z młodzieżą bezrobotną*„*Labor et Educatio*”, 3.
- Wołk Z. (2009): *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom

Senior na (po)nowoczesnym rynku pracy

W artykule tym podjęte zostały rozważania teoretyczne na temat współczesnego rynku pracy wpisanego w ponowoczesność. Dyskurs teoretyczny skupia się na miejscu współczesnego seniora na zmiennym rynku pracy i umiejętności „podążania” za zmianami. Autor zastanawia się czy obecny elastyczny rynek pracy cechujący się nieokreślonością czasu i przestrzeni jest odpowiednim miejscem dla współczesnych seniorów przyzwyczajonych do pracy „na etat” w określonym – najczęściej jednym przez całe życie – miejscu pracy. Biografie życiowe współczesnego seniora związane z pracą i karierą zawodową są wpisane w niezmienną przestrzenną, w „uporządkowość” czasową. Doświadczenia młodości są antynomią doświadczeń okresu późnej dorosłości.

Słowa kluczowe: senior, rynek pracy, praca ludzka, kariera zawodowa, polityka społeczna

Social policy towards seniors on (post)modern labor market

The article contains theoretical reflections on the contemporary labour market inscribed in postmodernity. The theoretical discourse focuses on the place of contemporary seniors on the changing labour market and an ability to “follow” the changes. The author reflects upon whether a flexible contemporary labour market, characterised by temporal and spatial indeterminacy, is a suitable place for today’s seniors, who are accustomed to working full-time in a specific workplace, usually the same one throughout their lifetime. The life stories of contemporary seniors are connected with work and professional career which are inscribed in spatial constancy and a specific temporal order. The experiences of youth are an antinomy of the experiences of late adulthood.

Keywords: senior, labour market, human work, professional career, social policy

Wojciech Kruszelnicki
Uniwersytet Śląski

Z WIELOŚCI, JEDNOŚĆ. PEDAGOGIKA HENRY’EGO GIROUX JAKO KRYTYKA KULTURY, FILOZOFIA I ETYKA

I

Bogata i wielowątkowa twórczość naukowa Henry’ego A. Giroux – wiodącego przedstawiciela amerykańskiej pedagogiki krytycznej i prominentnego krytyka kultury – domaga się głębszych studiów, rozpatrujących ją jako spójną, acz percepcyjnie niezwykle szeroko zakrojoną c a ł o ś ć, definiowaną jako konsekwentne „badanie splatających się relacji między materialnymi formacjami władzy a pedagogiczną siłą polityki kulturalnej” (Giroux 2006, s. 3). Jednocześnie, warto mieć na uwadze, iż ów szeroki projekt Giroux, w ramach którego „próbuję się zrozumieć, jaki użytek można zrobić z pedagogiki – rozważanej w kontekście szkolnym, tudzież pozaszkolnym – w celu połączenia idei uczenia się ze zmianą społeczną, teorii z praktyką, badań naukowych z wyzwaniem życia publicznego, oraz edukacji z obietnicą radykalnej i włączającej demokracji” (tamże, s. 4), realizowany jest przezeń w kilku etapach – jak można zrazu sądzić – w wielu, nieraz zaskakujących, odsłonach i, oczywiście, na wielu różnych polach dyskursywnych.

Spójrzmy pokrótce na mapę myśli Giroux, by zaznaczyć w niej najważniejsze wątki i dokładniej określić miejsce, jakie w sposób wiodący – co spróbujemy pokazać – zajmuje w niej namysł nad pedagogiką kultury oraz polityką kulturalną w zderzeniu z oddziaływaniem środowiska wychowawczego, jakim k u l t u r a w coraz wyraźniejszym stopniu współcześnie jawi się dla aktorów społecznych.

Wczesna twórczość Giroux, przypadająca na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte ubiegłego wieku, skupia się na opracowywaniu ideologicznych podstaw dyskursu pedagogiki radykalnej, który ewoluując w stronę krytycznej teorii edukacji, rozbudowuje się nie tylko w opozycji wobec zastanych teorii pozytywistycznych i funkcjonalistycznych, lecz również w rewizyjnym dialogu z neomarksistowską analityką strukturalnych powiązań między systemem oświaty a ekonomią polityczną (zob. Giroux 1981; 1983, Aronowitz, Giroux 1985).

Krytyczna teoria edukacji w dekadach 1985-2005 zostaje uzupełniona o koncepcję „nauczycieli jako intelektualistów” (Aronowitz, Giroux 1985; Giroux 1988), rozszerzaną od postulowania transformatywnej roli nauczycieli, przez przypisanie im roli „intelektualistów publicznych” (zob. Aronowitz, Giroux 1991), aż po włączenie w tę grupę wszelkich aktywistów społecznych, działających na różnych polach oddziaływania pedagogicznego tak w szkole, jak i poza nią, i ostatecznie określanych mianem „pracowników kultury” (*cultural*

workers) (zob. Giroux 2005a).

Kwestia istnienia wielu różnorodnych pól edukacji i oddziaływania wychowawczego oznaczała dla Giroux konieczność wyjścia wraz z myśleniem pedagogicznym poza kontekst szkolny. Kultura popularna stawała się dlań centralną kategorią pozwalającą akcentować istotną rolę edukacyjną, jaką odgrywa kultura w swoim szerokim znaczeniu oraz wskazać na wagę nowego typu wykształcenia w zakresie wiedzy o mediach i umiejętności krytycznego odczytywania ich przekazów, czyli tzw. *critical media literacy*. W latach dziewięćdziesiątych Giroux zaczyna intensywnie czytać prace teoretyków związanych ze studiami kulturowymi (*cultural studies*) – zróżnicowaną i cokolwiek eklektyczną dyscypliną, w ramach której badacze tacy jak Stuart Hall, Larry Grossberg, Douglas Kellner i inni podejmują „krytyczne analizy uwikłania instytucjonalnych i symbolicznych form kulturalnych i mechanizmów władzy w proces konstruowania osobowości, typów politycznej podmiotowości oraz świata społecznego jako takiego” (Giroux 2004a, s. 59, por. Kellner 1995). Giroux szczególnie interesuje tu kwestia pedagogicznego oddziaływania mediów, a precyzyjniej mówiąc, kultury medialnej czy też kultury komercyjnej, w dobie neoliberalizmu. W centrum swoich studiów stawia on młodzież, będącą obecnie celem wzmożonych zabiegów ze strony medialnych „pedagogii komodyfikacji” (Giroux 2009), które już to czynią z niej rynkowy towar, już to postrzegają ją jako intratną, gdyż najbardziej podatną na perswazję, grupę konsumencką. Dla Giroux tymczasem, młodzi ludzie stanowią „kluczowy społeczny surowiec (*social resource*), będący w każdym zdrowym społeczeństwie przedmiotem etycznej i politycznej troski o jakość życia publicznego [...] oraz o rolę państwa jako strażnika interesów publicznych” (Giroux 2003a, s. 33). Media, tj. szczególnie film, muzyka, a ogólnie przemysł rozrywkowy, stanowią w oczach Giroux zagrożenie dla młodzieży wtedy, gdy produkują i emitują w społeczeństwo szczególnego rodzaju narracje czy przekazy, jakimi są reprezentacje kultury młodzieżowej oparte na stereotypowych wyobrażeniach o różnicach płciowych, klasowych i rasowych, a także na retoryce moralnej paniki i bigoteryjnej troski o jej rzekome zepsucie. Ten sam showbiznes skądinąd atakuje młodzież w inny jeszcze sposób: nie poprzez demonizację, lecz poprzez trywializujące i infantyilizujące przedstawianie jej istotnych doświadczeń (szkoła, związki, rodzina, seksualność, etc.), które pozbawia się wszelkiego znaczącego kontekstu, będącego czymś więcej niż inercyjnym trwaniem, hedonistyczną zabawą, lub antyintelektualnym histrionizmem.

Nowsza twórczość Giroux skupia się na bezwzględnej krytyce nowej ekonomii, znanej nam szerzej pod nazwą neoliberalizmu. Łącząc zjawiska nowego, konserwatywnego ataku na społeczeństwo i sferę publiczną z ideologią „rynkowego fundamentalizmu”, przenikającą współczesny dyskurs edukacyjny, Giroux wzywa do próby „odzyskania edukacji wyższej” (2004b) dla celów służących organizowaniu warunków do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i projektowania demokratycznej przyszłości, w odłączeniu od ideologii kształcenia zawodowego, redukującego edukację do wyposażania studentów w rynkowo pożądane kwalifikacje. Kluczową tezą jest tu twierdzenie, iż „edukację wyższą należy chronić jako swoiste dobro publiczne, wbrew próbom organizowania i zarządzania nią jak biznesem”. Akademia stanowi bowiem „jedną z nielicznych przestrzeni publicznych, w ramach których studenci mogą uczyć się myśleć we własnym imieniu, kwestionować autorytety, przywoływać ideały zaangażowanego

obywatelstwa, potwierdzać wagę dóbr publicznych i poszerzać swą zdolność czynienia różnicy w społeczeństwie” (tamże, s. 276).

Publikacje Giroux w okresie obejmującym z grubsza ostatnią dekadę niemal bez wyjątku skupiają się na krytyce politycznej i społecznej, piętnując „nowy autorytaryzm”, jakim od 11 września 2001 roku przeniknęła kultura polityczna Stanów Zjednoczonych wraz z objęciem rządów przez ultra-konserwatywną administrację George’a W. Busha. Raportowane są tu poszczególne zjawiska społeczne świadczące najpierw o paralelnym ataku na demokrację w krajach zachodnich, następnie kryzysie, czy też „zdradzie” demokracji, potwierdzanym przez obumieranie lub anihilację przestrzeni publicznego dialogowania (zob. Giroux 2005c; 2006), wreszcie zaś o przepoczwarzaniu się systemów demokratycznych w „kulturę i politykę zombich w dobie kasyno-kapitalizmu” (Giroux 2011a). Kultura zombich to symulacyjna rzeczywistość pseudo-ideałów kapitalizmu korporacyjnego, który choć od dawna martwy i gnijący – objawiający swoją destrukcyjną niemoc – nie chce umrzeć, toteż trwa w swoim niby-życiu tylko dzięki zinstytucjonalizowanemu „terrorowi neoliberalizmu” (Giroux 2004c) i towarzyszącej mu spektakularyzacji konsumeryzmu oraz nakręcaniu spirali tzw. zombie-polityki, służącej – zdaniem krytyka – szerzeniu zorganizowanej przemocy, rynkowej korupcji i kontroli całego społeczeństwa” (Giroux 2011a, s. 157). Jak przekonuje Giroux, alarmującym rezultatem oddziaływań tej „nowej publicznej filozofii” (Giroux 2005b, s. 4 i nn.) jest pogłębiająca się, zbiorowa amnezja dotycząca etycznych i humanistycznych fundamentów systemu demokratycznego jako takiego (zob. Giroux 2014a; Evans, Giroux 2015), konsekwentnie zastępowanego przez represyjny system „ekonomicznego darwinizmu”, w ramach którego „wartości rynkowe zastępują wartości obywatelskie, wszystko jest na sprzedaż, hiperindywidualizm zostaje uświęcony, za esencję demokracji uznaje się jedynie generowanie zysku, zaś powinności obywatelskie redukuje się do praktyki konsumowania” (Giroux 2014b, s. 147).

II.

Tym, co w istocie łączy wymienione powyżej, rozmaite wątki dojrzewającej myśli Henry’ego Giroux – tym więc, co ostatecznie spaja ją w konsekwentnie budowaną całość-dzieło – jest przewodnia idea pedagogicznej troski o wychowanie, w ramach której młodych ludzi postrzega się jako „inwestycję społeczną kluczową dla zapewnienia przyszłości społeczeństwu demokratycznemu” (Giroux 2003b, s. XVII). We wcześniejszym wywodzie kwestia ta pojawiła się jedynie w kontekście zainteresowania Giroux studiami kulturowymi, wraz z akcentowaną w ich ramach wagą kultury popularnej, będącej przestrzenią afektywnych inwestycji, poprzez które często formuje się wiedza, doświadczenie i tożsamość młodych ludzi (Giroux 2005a, s. 158-159). Nadszedł czas, by odnieść się do niej w szerszej perspektywie, która pozwoli dostrzec w przedsięwzięciu autora *Theory and Resistance in Education* projekt pedagogiczny *sensu stricto*, a zarazem uwypukli jego aspekt etyczno-polityczny.

Upadek demokracji w system autorytarny kulminuje, a zarazem znajduje swą definicję, w zaniedbaniu pytania o los i o przyszłość młodzieży – oto centralny argument Giroux, podkreślającego, że „demokracja jest trwale złączona z dobrostanem młodzieży, zaś

status tego, jak dane społeczeństwo wyobraża sobie demokrację i jej przyszłość, warunkowany jest tym, jak postrzega ono swoją odpowiedzialność względem przyszłych pokoleń”. We właściwej trosce o dobro młodzieży – twierdzi badacz – uwyraźnia się zatem „waga liberalnej, demokratycznej tradycji kontraktu społecznego, w ramach którego odpowiedzialność dorosłych manifestuje się wolą walki o prawa dzieci, poparciem dla reform inwestujących w ich przyszłość oraz zapewnianiem im edukacyjnych warunków dla czynienia użytku z danej im wolności, przy jednoczesnej nauce tego, jak być krytycznym obywatelem” (Giroux 2012, s. XIII).

Troska o przyszłość młodzieży stanowi kategorię-klamrę łączącą całą dojrzałą twórczość pedagogiczną Giroux w całość. Przypominając wypowiedź Zbigniewa Kwiecińskiego – zgodną zresztą z tak samo brzmiącym zdaniem wypowiedzianym przez naszego autora (zob. Giroux 1996, s. 19) – możemy potwierdzić, że jego pedagogika w rzeczy samej stanowi „formę społecznego i kulturowego krytycyzmu” pod tym względem, iż nie zajmuje się już głównie sobą, lecz podejmuje wyzwania praktyki społecznej i próbuje zrozumieć samą rzeczywistość (Kwieciński 2000, s. 67). A jest to rzeczywistość dla młodych ludzi bardzo niegościnna, o czym informują wciąż nowe i podobnie niepokojące studia (zob. np. Leppert, Melosik, Wojtasik 2005). Nieustannie zwraca uwagę, iż w kulturze późnej nowoczesności – a rzecz nie dotyczy tylko Stanów Zjednoczonych – „złożona maszyna pedagogii, mediów i polityki zostaje uruchomiona w celu ponizania i karania, zamiast chronienia i opiekowania się dziećmi. Dla wielu młodych ludzi przyszłość rysuje się ponuro: otwarte przed nimi role społeczne, tak jak definiuje je rynek dóbr, sprowadzają się do bycia bezużytecznym pracownikiem, albo wybrakowanym konsumentem, albo po prostu pożywką dla przemysłu zajmującego się usuwaniem ludzkich odpadów” (Giroux 2009, s. 31). W rodzimym kontekście warto raz jeszcze przywołać słowa Z. Kwiecińskiego, piszącego w *Tropach – Śladach – Próbach*, że brutalna historia dwudziestego wieku raczej skompromitowała twierdzenie, że było to „stulecie dziecka”, zaś młodzież w naszym kraju, skonfrontowana z „kulturą drapieżców”, wydaje się „wyalienowana, zagubiona i sfrustrowana (B. Galas), zawieszona między nudą a terroryzmem (P. McLaren), pomiędzy rozpaczą i nadzieją (J. Wertenstein-Żuławski)” (Kwieciński 2000, s. 77-78).

Jeśli kultura zdominowana ideologią neoliberalną w jakiś sposób oddziałuje wychowawczo na młodych ludzi, czyni to przede wszystkim za pomocą pedagogii kupna i sprzedaży, rynku i utowarowienia. „Jak powszechnie wiadomo – zauważa Giroux – tradycyjne sposoby kształcenia i socjalizacji nie stanowią już podstawowego źródła edukacji dzieci, podobnie jak nie są w stanie konkurować z nowymi i znacznie bardziej efektywnymi »tutorami« ery »płynnej nowoczesności«. Ów korporacyjny matrix zbija fortunę wykorzystując formy pedagogii, które silnie przemawiają do dzieciaków poza szkołą, gdyż z kultury komercyjnej uczyniły najpotężniejszą siłę kształcącą, jaką świat dotychczas widział” (Giroux 2009, s. 48).

Dopowiedzmy teraz, że niejako obok – nie wbrew, lecz na zasadzie dopełnienia obrazu – ważnych diagnoz Z. Kwiecińskiego i jego zespołu z lat dziewięćdziesiątych (zob. Kwieciński 1990; 1992; 2002, Szafraniec 1990), można całkiem zasadnie twierdzić, że to właśnie rzeczywistość kulturowa, w jakiej się odnajdujemy, wydaje się dziś w większym stopniu odpowiedzialna za zamykanie przed młodymi ludźmi szans rozwojowych i wyłączenie ich na margines historyczny, poza aktywne uczestnictwo kulturalne

i obywatelskie, aniżeli wywodzone z teorii reprodukcji kulturowej i społecznej, a także z teorii selekcji społecznych w szkolnictwie, zróżnicowanie jakości kompetencji szkolnych, poznawczych i krytycznych oraz orientacji społecznych i aksjologicznych ze względu na cechy statusu i położenia społecznego i kulturalnego rodziny ucznia. Aby lepiej podbudować niniejszą tezę, a także by dokładniej oznaczyć interesujące nas *distinguo* pedagogiki Henry'ego Giroux, pozwalające mu z taką wprawą poruszać się po obszarze krytyki społecznej i krytyki kultury, daleko w tyle pozostawiających edukacyjny kontekst szkoły i klasy szkolnej, przeprowadźmy jeszcze jedno rozumowanie.

III.

Pedagogika Giroux może funkcjonować jako krytyka kultury, krytyka społeczna, etyczna interwencja i praktyka transformatywna dlatego, że udało mu się nadzwyczajnie rozszerzyć oryginalne znaczenie tego pojęcia. W każdej niemal swojej pracy badacz podkreśla, że w jego przekonaniu pedagogika wcale nie musi być traktowana jako proces, zestaw umiejętności czy też zbiór metod, stosowanych w celu przekazania danych treści, lecz raczej jako forma „produkcji i wymiany kulturowej”, w ramach której wiedza wytwarzana jest pośród relacji władzy zarówno w szkole jak i poza nią (Giroux, Simon 1989, s. 2). Istotnym jest tedy, by umieć dostrzegać to wszystko, co dzieje się poza szkołą, a co posiada potencjał edukacyjny. To w tym zewnętrznym świecie młodzi ludzie poszukują i znajdują tożsamości, spotykają się z polityką i politycznością i wchodzą w kontakt z przekazami kultury na polach najczęściej niemających zupełnie nic wspólnego z klasą szkolną. Anachroniczna wobec tego wydaje się, wciąż wszakże obecna w szkołach, praktyka nauczania w sposób, jak gdyby te pola oddziaływania pedagogicznego nie istniały, jak gdyby nie miały żadnego wpływu na formowanie się postaw, orientacji aksjologicznych i dyspozycji poznawczych uczniów. Rozpoznanie wagi kultury jako ambiwalentnego środowiska wychowawczego, daje wystarczające podstawy, by studiować – pielęgnowane tu i ówdzie we współczesnej pedagogice polskiej (i standardowo poubierane w eleganckie wychowawcze frazesy) – resztkowe zapędy sentymentalnego humanizmu, niepotrafiącego spojrzeć na dzieci i młodzież – na wychowanków, innymi słowy – jako na osoby, którym polityka kulturalna doby neoliberalizmu dawno już „ukradła niewinność” (Giroux 2000), czyniąc z nich „byty już uwiedzione” (Witkowski 1995, s. 145), o których doprawdy próżno zakładać, że cechuje je „nieskażona niczym chłonność” (tamże), bez ryzyka osunięcia się w pretensjonalną rewindykację modelu *tabula-rasa*.

Uznanie, że jakaś forma pedagogii zawsze już zawarta jest w każdym procesie „konstruowania i organizowania wiedzy, pragnień, wartości i praktyk społecznych (Giroux 1994, s. 64-65), oraz zdefiniowanie pedagogiki jako „celowego usiłowania wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaki rodzaj wiedzy i tożsamości wykreuje się w obrębie konkretnych sieci relacji społecznych” (Giroux 2005b, s. 120), pozwoliło Giroux wypracować nowoczesne, wielowymiarowe pojęcia pedagogiki i pedagogii, które w konsekwencji same zdają się permanentnie rozszerzać, nie tylko restaurując organicznie humanistyczny status pedagogiki – wbrew pomysłowi minister B. Kudryckiej, odpowiedzialnej w 2011 za wpisanie jej do dziedziny nauk społecznych – lecz również legitymizując ją jako dyscyplinę „centralną dla humanistyki”, a zarazem „dyscyplinę metahumanistyczną, to znaczy wymuszającą krytyczną refleksję nad jakością naszej intencji humanistycznej” (Witkowski 2007a, s. 70). Oto

bowiem zadaniem pedagogiki tak szeroko pomyślanej staje się refleksja nad kulturą jako historycznie określoną całością, czyli „odwiecznym medium, pośredniczącym między ludzką aktywnością poznawczą a światem nią obejmowanym” (W. Kruszelnicki 2012, s. 19), a także nad kulturą w jej związku z praktyką społeczną (Zamiara 2011) na każdym jej polu tak długo, jak stanowi ono arenę ciągłej walki dyskursów, funkcjonujących jako środki nadawania znaczenia rzeczywistości, albo, po prostu, instrumenty formowania rzeczywistości jako takiej. Skoro to szeroko pojęta kultura jest właściwym „obszarem produkcji tożsamości, nauki wartości, legitymizacji historii i przyswajania wiedzy” – rozumuje Giroux – skoro kultura stanowi „ruchomy grunt, na którym stare i nowe typy alfabetyzacji (*literacy*) – tj. sposoby rozumienia świata – wytwarzane są i uprawomocniane w celu konstruowania tożsamości narodowej, zapatrywań na życie publiczne oraz na odpowiedzialność obywatelską”, wynikać z tego musi, iż „jako miejsce uczenia się [znień – przyp. W.K.] i walki [o znaczenia – przyp. W.K.], kultura staje się pierwszorzędym odniesieniem dla rozeznania wielości miejsc, w których w grę wchodzi oddziaływanie pedagogiczne, wpływ władzy, w tym zaś zatwierdzanie lub kontestowanie autorytetu” (Giroux 1998, s. 59).

Pytanie: cóż to zatem są te kulturowo określone, znaczące miejsca i przekazy pedagogii, które adresowane są – poza szkołą – do młodzieży, już to nie posiadając takowych, już to właśnie jawnie przypisując sobie intencje wychowawcze – najpewniej byłoby pytaniem źle postawionym, lub bodaj niepotrzebnym w świetle argumentów przemawiających za swoistą uniwersalnością namysłu pedagogicznego w kulturze... i nad kulturą. Musi być on uniwersalny, gdyż – przypomnijmy raz jeszcze – pedagogika w żadnym wypadku nie dzieje się jedynie w szkołach. Jakżeby mogło być inaczej, skoro „uczniowie wyrastają w dwóch światach – jednym: szkoły i rodziny, w którym czują, iż nie kontrolują swojego życia, oraz w drugim: świecie przyjaciół i własnym – tym, który postrzegają jako bardziej autonomiczny” (Aronowitz, Giroux 1985, s. 54)?

Najistotniejsza tu kwestia uniwersalności namysłu pedagogicznego wymaga tedy ostrożności i przenikliwości. Gdy Lech Witkowski pisze: [p]edagogika, jako pole refleksyjnego działania na rzecz i dla dobra człowieka i najwyższych wartości kultury, swoją naukowość i humanizm musi nieustannie odnosić do doświadczenia konkretnego, żywego człowieka, jego wrażliwości i aspiracji, słabości i siły jego kondycji, ale także do doświadczeń w *w ł a s n e g o t w o r z e n i a* istotnego wymiaru tego konkretnego, jakim jest *p e r s w a z j a k u l t u r o w a* w postaci gestów wychowania, kształcenia, czyli kształtowania, będącego zawsze ryzykowną etycznie *i n g e r e n c j ą* w los jednostek podlegających tym gestom często nie z ich własnej woli, a zwykle wbrew niej (Witkowski 2007b, s. 16, podkr. moje – W.K.) – można odnieść wrażenie, że on sam nie myśli w tym momencie o pedagogice dość szeroko, choć dostrzega kluczową kwestię etycznego ryzyka wpisanego w każdy gest wychowawczy o tyle, o ile zawsze musi on posługiwać się jakąś formą perswazji kulturowej. L. Witkowski słusznie nawołuje do meta-namysłu nad jakością intencji pedagogicznych w samej pedagogice, ale przeocza wątek, który Giroux akcentuje wraz z uznaniem pedagogiki za przedsięwzięcie „polityczne, albowiem będące praktyką produktywną i dyrektywną, raczej niż neutralną i obiektywną” (Giroux 2011b, s. 6). Owszem, pedagogika krytyczna wytwarza i organizuje wiedzę i dyspozycje mające służyć konstituowaniu się odpowiedzialnego, samowładnego i krytycznego obywatelstwa

w społeczeństwie demokratycznym. Ku tym celom „kieruje”, na ich osiągnięciu skupia się jej perswazja kulturowa i to decyduje o jej politycznym charakterze. Ale fakt ten niekoniecznie jeszcze przydaje jej blasku dyscypliny centralnej dla humanistyki. Takiego statusu dostarcza jej bowiem dopiero zdolność i powołanie do obejmowania refleksją ideologii, mechanizmów i technik, wreszcie zaś intencji wychowawczych, typów i treści perswazji przenikających kulturę i kulturę konstytuujących, a przy tym tak samo uwikłanych normatywnie i politycznie, czyli wykorzystujących konkretne środki w celu osiągnięcia zamierzonych efektów wychowawczych.

Refleksja nad kulturą jako areną procesów wychowawczych, gdzie te ostatnie rozumiemy w sensie wywoływania „zmian w dyspozycjach stanowiących warunki naszych przeżyć psychicznych i w naszym postępowaniu” (Sośnicki 1973, s. 8), tym bardziej, że ich wartość wcale nie musi okazać się „dodatnia” – jak zakładał polski badacz (tamże) – to istotnie „królewska droga” pedagogiki, sytuująca ją bardzo blisko kulturoznawstwa w wydaniu polskim. Wiedząc, że perswazja kulturowa nigdy nie jest neutralna, lecz na odwrót: zawsze niesie ze sobą element ingerencji w los/osobowość/świadomość/moralność/*etc* jej adresata, pedagogika Henry’ego Giroux nie ukrywa normatywnych założeń i celów, ku którym prowadzi. Jednocześnie, pedagogika ta – już jako k r y t y k a i to w sensie, jaki nadawał temu słowu późny Michel Foucault – wypowiada wojnę ponowoczesnym „maszynom uczącym” (Giroux 1999, s. 3 i 84) i wszelkim pedagogiom, które trudnią się wytwarzaniem podmiotowości apolitycznych i inercyjnych, skrojonych podług dyrektyw kultury dominującej, z jej fiksacją na punkcie konsumpcji i promocją bezrefleksyjności i monadycznego trwania w ogłupiałym samozadowoleniu, w miejsce cnót – mówiąc po Schillerowsku – pięknie rozwiniętego człowieczeństwa.

„Królewska droga”, jaką Giroux wskazuje pedagogice, zaiste tedy jest filozofią. Jest nią, albowiem w zdecydowany sposób wyłamuje się z nader tradycyjnego myślenia o pedagogice, myślenia, które wciąż zdaje się wspierać Zbigniew Kwiecieński, mówiąc o niej w pierwszym rzędzie jako o „naucze p r a k t y c z n e j, wspomagającej innych ludzi w ich uczeniu się i rozwoju” (2003, s. 12, podkr. moje – W.K.). Jest filozofią, gdyż drąży głębiej: obok „identyfikowania, nazywania oraz definiowania wszystkich faktów składających się na praktykę edukacji” (Rubacha 2003, s. 25); i nadto – obok skupiania się na rozwoju podmiotowej świadomości i krytyce opresyjności systemu, pedagogika Giroux, czytając kulturę współczesną, idzie śladem Foucault i podejmuje zadanie „tworzenia historii różnych sposobów, na które w naszej kulturze z istot ludzkich konstruuje się podmioty” (Foucault 1982, s. 208).

Literatura

- Aronowitz, S., Giroux, H. (1985). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S. Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Evans, B., Giroux, H. (2015). *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of Spectacle*. San Francisco: City Lights Books.
- Foucault, M. (1982). *Afterword: The Subject and Power*. W: P. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. *With an Afterword and Interview by Michel Foucault* (s. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- Giroux, H., Simon, r. (1989). *Popular Culture as a Pedagogy of Pleasure and Meaning*. W: H. A. Giroux, R. Simon (eds.), *Popular Culture: Schooling and Everyday Life* (s. 1-29). Granby: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York: Routledge.
- Giroux H. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth*. New York – London: Routledge.
- Giroux, H. (1998). *Channel Surfing: Race, The Media, and the Destruction of Today's Youth* (wyd. 2). New York: St Martin's Press.
- Giroux, H. (1999). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence*. Boston – Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Giroux, H. (2000). *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. New York: Palgrave.
- Giroux, H. (2003a). *Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham – Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Giroux, H. (2003b). *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2004a). *Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*. "Communication and Critical/Cultural Studies", 1, s. 59-79.
- Giroux, H., Searls-Giroux, S. (2004b). *Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2004c). *Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. (2005a). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (wyd. 2). New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Giroux, H. (2005b). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge* (wyd. 2). Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. (2005c). *Against the New Authoritarianism: Politics After Abu Ghraib*. Winnipeg: Arbeiter Ring Publishing.
- Giroux, H. (2006). *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2009). *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2011a). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Giroux, H. (2011b). *Critical Pedagogy in Dark Times*. W: idem, *On Critical Pedagogy* (s. 3-15). New York: Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. (2012). *Disposable Youth: Racialized Memories and the Culture of Cruelty*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2014a). *The Violence of Organized Forgetting: Thinking Beyond America's Disimagination Machine*. San Francisco: City Light Books.
- Giroux, H. (2014b). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity, and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge.

- Kruszelnicki, M., Kruszelnicki, W. (red.) (2008). *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, („Forum Oświatowe”, numer specjalny). Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kruszelnicki, W. (2012). *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (1990). *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*, Warszawa – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Kwieciński, Z. (2000). *Edukacja wobec wyzwań demokracji*. W: idem, Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza (s. 66-83). Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo „Edytor”.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń – Olsztyn: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (2003). Przedmowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 9-15). Warszawa: PWN.
- Leppert, R., Melosik, Z., Wojtasik, B. (red.), (2005). *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rubacha K. (2003). *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 18-33). Warszawa: PWN.
- Sośnicki, K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szafraniec, K. (1990). *Człowiek wobec zmian społecznych*. Warszawa: PWN.
- Witkowski, L. (1995). *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki*. W: J.Rutkowski (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 141-153). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Witkowski, L. (2007a). *Pedagogika i filozofia. Uwagi w trosce o kształcenie... nauczycieli*. W: idem, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*. Studia, eseje, szkice (s. 69-89). Warszawa: IBE.
- Witkowski, L. (2007b). *Edukacja jako ekran kultury*. W: idem, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli* (s. 13-19). Warszawa: IBE.
- Zamiara, K. (2011). *Droga twórcza Jerzego Kmity jako sekwencja przesunięć problemowych*. „Filo-Sofija”, nr 12, s. 1-19.

Z wielości, jedność.

Pedagogika Henry’ego Giroux jako krytyka kultury, filozofia i etyka

Celem artykułu jest dokonanie wstępnego rozpoznania pól, na których pedagogika krytyczna Henry’ego Giroux spotyka się z analityką i krytyką kultury jako środowiska oddziałującego wychowawczo. Esej rozpoczyna się od prześledzenia drogi myślowej Giroux, której wielowątkowość i szerokość percepcji humanistycznej wcale nie zamyka możliwości dostrzeżenia w niej kierunkowych idei. Ideą taką wydaje się pedagogiczna troska o jakość wychowania, mającego gwarantować życie demokracji. Niestety, perspektywa zrastania młodych ludzi ku odpowiedzialnemu uczestnictwu w życiu publicznym i kulturalnym wydaje się dziś coraz mniej prawdopodobna. Odpowiedzialność za ten stan rzeczy ponosi – w szerszym spojrzeniu – kultura, zdominowana ideologią neoliberalną, która jeśli już oddziałuje wychowawczo na młodych ludzi, to oddziałuje przede wszystkim pedagogią handlu, rynku i promocji konsumpcji – pedagogią upodmiotowienia ludzi poprzez ich komodyfikację. Esej zamyka sugestią, iż „królewska droga”, jaką Giroux wskazuje pedagogice, zbliża ją do filozofii, czyniąc różne formy perswazji kulturowej głównym przedmiotem jej krytycznego namysłu i stawiając przed nią Foucaultiańskie zadanie tworzenia historii różnych sposobów, na które w naszej kulturze z istot ludzkich konstruuje się podmioty.

Słowa kluczowe: Giroux, pedagogika krytyczna, studia kulturowe, krytyka kultury, Foucault, filozofia.

Out o many, one. The Pedagogy of Henry Giroux as Cultural Criticism, Philosophy, and Ethics

The aim of this paper is to provide a preliminary reconnaissance of the fields in which critical pedagogy of Henry Giroux coincides with the analyses of culture as an educational environment carried out within cultural studies. Divided into three parts, the argument begins with outlining the intellectual map of Giroux's thought whose multifariousness and broadness of humanistic perception do not exclude the possibility of discerning its directory ideas. Such a major idea is to be found in his pedagogical concern with youth whom educators suppose to be the future warrant of democracy's life. Unfortunately, the perspective of young people's development towards a responsible participation in public and cultural life seems to be getting more and more implausible nowadays. The culprit to be blamed for this state of affairs is – in the most general view – contemporary culture as dominated by neoliberal ideology which if indeed exerts pedagogical influence, it does so solely through pedagogy of commerce, market values, and the promotion of consumption; a pedagogy that creates subjectivities by commodifying them. The essay concludes with a suggestion that the “royal road” that Giroux proposes pedagogy to follow brings it quite close to philosophy, rendering various types of cultural persuasion the main object of its critical reflection and assigning it the Foucauldian task of creating the histories of the different ways in which human beings are culturally turned into subjects.

Keywords: Giroux, critical pedagogy, cultural studies, cultural criticism, Foucault, philosophy.