



Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 2 (45), 2021

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2021

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Wojciech Oleszak – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska
Erik Bratland, Nord University – Nesna, Norwegia
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia
Milan Ďuriš, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Zbigniew Formella – Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie, Włochy
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Jarmila Honzíkóvá, Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie, Czechy
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Janusz A. Majcherek, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
Josef Malach, Uniwersytet Ostrawski, Czechy
Andrzej Niesporek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Łomonosowa, Rosja
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska
Ladislav Várkony, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja
Anna Wachowiak, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Dariusz Zając, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY
EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Eunia Baron-Polańczyk
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Białas
CZŁONEK KOMITETU Grzegorz Dudarski
CZŁONEK KOMITETU Renata Kasperska

REDAKTORZY TEMATYCZNI
THEMATIC EDITORS

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Socjologia – Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Psychologia – Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie
Dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Poradnictwo zawodowe – Aneta Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski
Nauki o zarządzaniu – Renata Kasperska, Uniwersytet Zielonogórski
Media w edukacji – Jacek Jędrzykowski, Uniwersytet Zielonogórski
Prawo – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Nauki o bezpieczeństwie – Wojciech Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Ergonomia – Andrzej Lasota, Uniwersytet Zielonogórski

REDAKTORZY JĘZYKOWI
LANGUAGE EDITORS

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski
Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY
STATISTIC EDITOR

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / *PROOFREADER* Anna Oleszak
PROJEKT OKŁADKI / *COVER DESIGN* Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
tel. (91) 424 32 00, fax (91) 424 32 03
e-mail: redakcja@wshtwp.pl
www: <https://www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2021
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
www.wshtwp.pl
ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie
Szczecin 2021

www.twp.szczecin.pl
Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek
Druk i oprawa: BlurIT Krzysztof Adamczyk

SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	7
STUDIA I ROZPRAWY	
Joanna Kandzia, <i>Kognitywne aspekty w edukacji matematycznej</i>	9
Jan Doroszczak, <i>Egzekucja, a humanitarne jej wykonanie</i>	21
Joanna Smoluk-Stachowska, <i>Mistycyzm i ezoteryzm a koncepcje godności człowieka w renesansowych Włoszech</i>	35
Daniel Gotthardt, <i>Administracja porządku i bezpieczeństwa publicznego w obszarze przygranicznym Polski i Niemiec na przykładzie powiatu zgorzeleckiego</i>	51
Włodzimierz Markiewicz, <i>Heuristic analysis in the process of detecting serial offenders, part two - Victimology and Crime Scene Reconstruction through the abductive reasoning lenses</i>	65
DONIESIENIA Z BADAŃ	
Barbara Szczepiek, Zbigniew Formella, <i>Ricerca dell'identità nelle seconde generazioni degli adolescenti: un'indagine esplorativa tra gli adolescenti polacchi a Roma</i>	79
Paulina Potyrańska, Justyna Puzio, <i>Social media jako narzędzie oddziaływania na decyzje zakupowe konsumentów</i>	97
Ewa Chmielewska, <i>Wypalenie zawodowe nauczycieli szkół ponadpodstawowych województwa zachodniopomorskiego w kontekście uwarunkowań zdrowotnych i psychospołecznych</i>	111
Marzena Borowska, <i>Trudności w stosowaniu metod aktywizujących podczas zajęć z uczniami edukacji wczesnoszkolnej w szkole specjalnej</i>	127
Z DONIESIEŃ EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH	
Beata A. Orłowska, Eliza Sojka, <i>Edukacja dla bezpieczeństwa dzieci w sieci podczas pandemii COVID-19</i>	143
Olga Jabłonko, <i>E-poradnictwo jako jedna ze współczesnych form działalności doradcy</i>	155
Maciej Stachowski, <i>Biuro typu open space jako realizacja wizji przyjaznego miejsca pracy</i>	167
ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU	
EDUKACJA HUMANISTYCZNA	177

CONTENTS

From the Editor	7
DISSERTATIONS	
Joanna Kandzia, <i>Cognitive aspects in mathematical education</i>	9
Jan Doroszczak, <i>Death penalty and its humane execution</i>	21
Joanna Smoluk-Stachowska, <i>Mysticism and esoterism in the concepts of human dignity in the Italian renaissance</i>	35
Daniel Gotthardt, <i>Administration of public order and safety in the border area of Poland and Germany on the example of the Zgorzelec district</i>	51
Włodzimierz Markiewicz, <i>Heuristic analysis in the process of detecting serial offenders, part two - Victimology and Crime Scene Reconstruction through the abductive reasoning lenses</i>	65
EDUCATION AND PROFESSIONAL REPORTS	
Barbara Szczepek, Zbigniew Formella, <i>Exploring one's own identity in the second generation of youth: an exploratory study among Polish youth in Rome</i>	79
Paulina Potyrańska, Justyna Puzio, <i>Social media as a tool for influencing consumer purchase decisions</i>	97
Ewa Chmielewska, <i>Professional burnout of teachers in the context of health and psychosocial conditions</i>	111
Marzena Borowska, <i>Difficulties in applying active methods during classes with early childhood education students in a special school</i>	127
EDUCATION AND PROFESSIONAL REPORTS	
Beata A. Orłowska, Eliza Sojka, <i>Education for the safety of children online during the COVID-19 pandemic</i>	143
Olga Jabłonko, <i>Online Advisory Services as a New Form of activity of the advisor</i>	155
Maciej Stachowski, <i>The open space office as an implementation of the vision of friendly workplace</i> ...	167
REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION IN THE SEMI-ANNUAL	177

Od Redakcji

Przekazujemy w Państwa ręce kolejny numer czasopisma naukowego „Edukacja Humanistyczna”, półrocznika wydawanego przez Wyższą Szkołę Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

Na kartach czasopisma opublikowane zostały zarówno rozprawy teoretyczne, jak również najnowsze doniesienia i wyniki badań, które dostarczą informacji o współczesnych problemach społecznych, prawnych, instytucjonalnych, psychologicznych, pedagogicznych i wielu innych. Jesteśmy przekonani, że z uznaniem zostaną one przyjęte przez Czytelników zainteresowanych podjętymi tematami.

Szczególne wyrazy podziękowania kierujemy do Autorów za przygotowanie artykułów oraz do Recenzentów, których cenne uwagi pozwalają na nieustanne podnoszenie walorów merytorycznych i edytorskich czasopisma.

Uprzejmie informujemy, że pod adresem: www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/ dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru, a także numery archiwalne „Edukacji Humanistycznej”. Zachęcamy do odwiedzania strony internetowej redakcji.

Z życzeniami zdrowia, wytrwałości i optymizmu

*Z-ca Redaktora Naczelnego
dr Anna Oleszak*

STUDIA I ROZPRAWY

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (45), 2021
Szczecin 2021

Joanna Kandzia

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

KOGNITYWNE ASPEKTY W EDUKACJI MATEMATYCZNEJ

Wprowadzenie

Carl Friedrich Gauss stwierdził, że „[...] Istotą matematyki jest poszukiwanie rygorystycznej ścisłości dowodowej”¹. Utożsamia się ją ze schematyzmem i odtwórczością. Najlepiej można określić matematykę jako najogólniejszą naukę dedukcyjną. Przedmiot badań matematyki stanowią teorie uwzględniające w swych rozważaniach pewien zespół pojęć pierwotnych, jakiś układ prawd o tych przedmiotach, jakiś zestaw reguł wnioskowania.

Dydaktyka matematyki a konstruktywizm

Konstruktywizm jest nurtem socjologicznym, którego podstawowe założenia wciąż wzbudzają wiele kontrowersji. Pomimo tego konstruktywistyczna teoria uczenia się jest akceptowana zarówno w teorii jak i w praktyce pedagogicznej. W teorii konstruktywizmu pedagogicznego łączą się wszystkie najlepsze tradycje nauczania - od Sokratesa, Platona, Arystotelesa czy św. Augustyna (twierdzili, że w poszukiwaniu prawdy należy polegać na doświadczeniach zmysłowych) przez Komeńskiego, po Korczaka, Montessori i Deweya. Ich podstawę teoretyczną tworzą prace Piageta (określanej często jako konstruktywizm rozwojowo-poznawczy, wiedza jest aktywnie tworzona/konstruowana przez uczącego się, a nie biernie odbierana z otoczenia)², Wygotskiego (rozwój umysłowy jest procesem społeczno-kulturowym)³ i Brunera (uczenie się jest jedynie funkcją receptywną jednostki,

¹ M. Kline, *Podstawy matematyki*, Problemy 1997/1, s. 45-58.

² J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

³ L.S. Wygotski, *Mind in society, The development of higher psychological processes*, Cambridge, Cambridge University Press 1978.

dzięki której otrzymuje ona informacje o otaczającej rzeczywistości, lecz uczestniczeniem w konstruowaniu społecznego świata oraz wspólnej kultury)⁴.

Pod pojęciem konstrukttywizmu rozumie się zbiór teorii nie tyle nowych, co wciąż na nowo przywoływanych i interpretowanych w różnych dyscyplinach naukowych, w tym w psychologii, filozofii, socjologii czy pedagogice. Konstruktivistyczne ujęcie procesu uczenia się wymaga uwzględnienia przede wszystkim dwóch perspektyw: epistemologicznej, a więc odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ludzka wiedza tworzona jest w społeczeństwie oraz psychologicznej skupiającej się na sposobach tworzenia tejże wiedzy w umyśle jednostki. Istnieje bardzo wiele psychologicznych teorii uczenia się uwzględniających konstruktivistyczny punkt widzenia, to znaczy uznających osobę uczącą się za aktywną wybiórczo oraz zorganizowaną jednostkę⁵.

Jak twierdzi Klaus-Stańska „[...] Dwie perspektywy konstrukttywizmu epistemologiczną i psychologiczną łączy przekonanie, że wiedza nie jest „obiektywna” i ponadosobowa; przeciwnie, wiedza jest zawsze „czyjaś””. Tak więc w procesie wytwarzania wiedzy i korzystania z niej kluczowe znaczenia ma kultura, a zwłaszcza język jako jej główny element. Przyjęcie tego stanowiska „[...] ma daleko idące konsekwencje dla metodologii i teorii wszystkich dyscyplin naukowych, w tym dydaktyki, a dla tej ostatniej dodatkowo tworzy nowe konteksty definiowania wiedzy, będącej ośrodkiem praktycznych działań dydaktycznych szkoły, oraz strategii jej intencjonalnego opracowywania”⁶.

W kontekście głównych tez konstrukttywizmu, zważywszy na to, że niniejsze opracowanie ma jedynie zasygnalizować różnorodność podejść naukowych, posłużę się cytatem: „[...] Konstrukttywizm to filozofia nauczania, która bazuje na założeniu, że refleksja nad naszym doświadczeniem jest doskonałym punktem wyjścia do własnego rozumienia świata. Każdy z nas tworzy własne „reguły” i „umysłowe modele”, które staramy się stosować, aby lepiej zrozumieć nasze doświadczenia w poznawaniu otaczającego nas świata. Uczenie to proces, który pozwala na dostosowanie się naszych umysłowych modeli do nowych doświadczeń”⁷.

Jest to, zatem zbiór koncepcji i twierdzeń o ograniczeniach ludzkiego poznania, o subiektywizmie poznania, trudnościach w osiągnięciu ostatecznej prawdy oraz jej zmienności. Koncepcja konstrukttywizmu matematycznego, będąca w zgodzie z filozofią mówi, że obiekty matematyczne (np.: trójkąt, liczba π , nieskończoność, zbiór liczb naturalnych) tworzy się za pomocą konstrukcji, które są realne w skończonej liczbie kroków. Jeżeli zostanie podany skończony algorytm budowy danego bytu wtedy dopiero uznaje się jego istnienie i matematyk może się nim zajmować. Prostym przykładem jest konstrukcja zbioru liczb rzeczywistych ze zbioru liczb naturalnych.

⁴ J.S. Bruner, H. Haste, *Making sense. The child's construction of the world*, New York, Methuen 1987, [w:] Tekst (w) sieci, http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Konstrukttywizm_jako_teoria_uczenia_si%C4%99, [2021.02.10].

⁵ B. Gofron, *Konstruktivistyczne ujęcie procesu uczenia się*, [w:] *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, 2013/1 (7), s. 159.

⁶ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 266.

⁷ W. Muzal, *Teorie i filozofie nauczania, Wirtualna edukacja*, Czasopismo Elektroniczne, [w:] Tekst (w) sieci, <http://groupier.ieee.org/groups/ltf/we/naucz.html>, [2005.09.21].

Kanon konstruktywizmu pozostaje w zgodzie z współczesnymi tendencjami w nauczaniu matematyki. Nowe metody nauczania w matematyce znakomicie wpisują się w paradygmat, oparty na konstruktywistycznym modelu kształcenia. Uczenie się jest procesem aktywnego konstruowania wiedzy, która zawsze musi być oparta na wiedzy już posiadanej, a ta jest determinantem procesu uczenia. Uczeń musi być aktywny podczas konstruowania wiedzy. Nie może być pasywnym „odbiorcą” informacji. Uczenie jako indywidualna konstrukcja umysłu ludzkiego, powinno być funkcją działania, ma wypływać z działania, a nie poprzedzać go⁸. Przekazywać można tylko informacje. Wiedza jest nieprzekazywalna. Rolą nauczyciela jest modelowanie procesów poznawczych ucznia, na podstawie procesów poznawczych stosowanych przez ekspertów podczas rozwiązywania problemów. W trakcie uczenia tworzy się umysłowa, pojęciowa struktura, którą trzeba stopniowo ulepszać i konkretyzować.

We współczesnej teorii konstruktywizmu istotne jest ustalenie w jaki sposób uczeń interpretuje zjawiska, jak je rozumie i w jakiej formie konstruuje znaczenia. Jest to niezmiennie istotne w porozumiewaniu się nauczyciela z uczniami językiem matematyki. Rozwiązywanie problemów matematycznych aktywnie angażuje jednostkę w konstruowanie nowej wiedzy, gdzie rzeczywistość zewnętrzna często stanowi odkrycie dokonane nieświadomie przez odkrywcę. O charakterze i zasięgu tych procesów decydują: doświadczenia, kontekst społeczno-kulturowy, rasa, gospodarka, poziom oświaty, zawód, miejsce zamieszkania, płeć czy religia. Umysł ludzki nadaje sens bodźcom percepcyjnym. Jest aktywny i poszukujący. Wiedza nie jest pakietem informacji, jest dynamicznym procesem interakcji, uczących się ludzi ze światem.

Niebagatelnym sprzymierzeńcem pomagającym wcielić idee konstruktywizmu w nauczaniu matematyki są nowe technologie informacyjne. Nauczanie wspomagane narzędziami komputerowymi staje się bardziej zindywidualizowane. Praca z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjnych sprawia, że jednostka wykorzystuje oprócz tekstu obraz, poszerzając tym samym dopływ informacji do mózgu. Sprawniej je przetwarza, formułuje myśli a co za tym idzie, sprawniej działa. W prosty sposób przenosi się to na edukację matematyczną. Matematyka wspomagana mediami cyfrowymi jest atrakcyjna poznawczo. Nie ma czasu na nudę i znużenie. Zależności i przekształcenia powstają w czasie. Na szczególną uwagę zasługują interaktywne programy matematyczne takie, jak: GeoGebra, Cabri czy Wolfram Alpha⁹; matematyczne programy online - można pokazać uczniom, że nauka matematyki może być tak ciekawa, jak ich ulubione gry komputerowe; programy użytkowe, np. arkusz kalkulacyjny; zasoby internetowe stron WWW dotyczące przedmiotu.

Dynamiczne oprogramowanie matematyczne jakim jest GeoGebra łączy opcje algebraiczne, geometryczne i statystyczne. W prosty sposób pozwala tworzyć dynamiczne konstrukcje składające się z punktów, wektorów, odcinków, prostych, krzywych stożkowych, wykresów funkcji. Znajdować miejsca geometryczne punktów, wykonywać prze-

⁸ D.H. Jonassen, L. Rohrer-Murphy, *Activity Theory as a Framework for Design Constructivist Learning Environments*, ETR&D Springer, USA 1999.

⁹ Tekst (w) sieci, <https://www.wolframalpha.com>, [2021.10.11].

kształcenia geometryczne, zadania statystyczne, używać jej jak arkusza kalkulacyjnego; pozwala animować obiekty, tworzyć własne narzędzia oparte na istniejącej konstrukcji. Godnymi polecenia są programy edukacyjne online, np.: *maths is fun*¹⁰ - znakomita moc algebrze, geometrii oraz grach; *Geometry Expressions*¹¹ - pomocne w zrozumieniu twierdzenia Pitagorasa; strona *jakubas.pl*¹² - programy i gry komputerowe przydatne w nauczaniu matematyki w szkole średniej, programy na kalkulatory graficzne; aplikacja *kahoot* z quizami matematycznymi (i do ich tworzenia), kształcąca rozrywką matematyczna dostarczająca wielu emocji¹³. Coraz większą popularność zyskuje oprogramowanie do wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości¹⁴. Oferta programów edukacyjnych jest bardzo obszerna¹⁵ i ciągle ewaluuje.

Media cyfrowe w edukacji matematycznej stwarzają nowe, dodatkowe możliwości porozumiewania się, wspierają twórczy rozwój uczącej się osoby. Ich funkcja to przede wszystkim pomoc dydaktyczna (komputer, tablica interaktywna) oraz element składowy matematyki, urządzenie w połączeniu z metodami informatycznymi wzbogacające i rozszerzające jej zakres i metody.

Kognitywistyka w edukacji matematycznej

Nauką zajmującą się zjawiskami dotyczącymi umysłu i wszystkim co jest z nim związane, czyli sposobami postrzegania bodźców, oddziaływania umysłu z innymi umysłami i ze światem jest kognitywistyka.

Zrozumieniem umysłu zajmują się również niektóre działy psychologii, sztucznej inteligencji, psycholingwistyki, nauk o mózgu i filozofii kognitywnej. Można też mówić o antropologii, psychofizyce, lingwistyce komputerowej, sztucznym życiu, sieciach neuronowych, algorytmach ewolucyjnych czy komputerowym widzeniu¹⁶.

¹⁰ Tekst (w) sieci, <http://www.mathsisfun.com>, [2021.10.11].

¹¹ K. Majewska, *Jak Geometry Expressions pomaga w zrozumieniu twierdzenia Pitagorasa*, „45 Minut, Toruński Przegląd Oświatowy”, 2009/2, s. 25-26.

¹² Tekst (w) sieć, <https://jakubas.pl>, [2021.17.11].

¹³ Tekst (w) sieci, J. Kandzia, <https://navoica.pl/courses/course-v1:UKSW+MPNM-2+2021-2/course>, 2021.

¹⁴ Ch. Sternig, M. Spitzer, M. Ebner, *Learning in a Virtual Environment: Implementation and Evaluation of a VR Math-Game*, [w:] G. Kurubacak, H. Altinpulluk (Eds.), *Mobile Technologies and Augmented Reality in Open Education*, 2017, s. 175-199.

¹⁵ J. Kandzia, *Nowe metody nauczania w matematyce*, WEMA, Warszawa 2012, s. 198-200.

¹⁶ W. Duch, *Czym jest Kognitywistyka? Kognitywistyka i Media w Edukacji* 1998/1, s. 8-27.



Rysunek 1. Nauki zajmujące się zrozumieniem umysłu¹⁷

Kognitywizm wykorzystując zdobycze różnych dziedzin nauki pozwala myśleć o jednostce, społeczeństwie, kulturze czy polityce w kategoriach przetwarzania informacji, generowania wiedzy, komputeryzacji i komunikacji językowej¹⁸.

Kognitywistyczna teoria uczenia się oparta jest na wielomagazynowym modelu pamięci skonstruowanym na założeniach teorii przetwarzania informacji, istniejących w odrębnych strukturach, w których gromadzi się odpowiednio zakodowane informacje. R.C. Atkinson i R.M. Shiffrin zaproponowali trzy bloki pamięci, które różnią się od siebie ze względu na pojemność, czas przechowywania oraz dominujący kod: ultrakrótkotrwała (sensoryczna), krótkotrwała, długotrwała. Model ten został poddany krytyce. Tak określone struktury magazynowe są tylko konstruktami teoretycznymi, w których nie ma mowy o miejscach dokonywania przekształceń informacji możliwych do rejestrowania przez badaczy¹⁹.

Sporą popularność, jako sposób opisu ogólnej konstrukcji umysłu zyskała koncepcja poziomów przetwarzania informacji zaproponowana w 1972 roku przez F.I.M. Craika i R.S. Lockharta. Miała ona stworzyć ogólne ramy teoretyczne badań nad pamięcią. Teoria ta zakłada, że każda informacja jest przetwarzana przez te same struktury ale na różnym poziomie „głębokości” czyli zakresie i intensywności przetwarzania informacji. Przecho-
dząc na głębsze poziomy przetwarzania informacji wzrasta nie tylko liczba ale także złożoność operacji, jakim poddawane są informacje docierające do systemu podczas procesu przetwarzania. Zakłada się co najmniej trzy poziomy przetwarzania: sensoryczna analiza danych, semantyczna interpretacja odbieranego sygnału, aktywizacji wiedzy już posiadanej. W procesie uczenia się przetwarzanie informacji na głębszych poziomach wpływa na

¹⁷ Źródło: opracowanie własne.

¹⁸ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 2000, s. 172-173.

¹⁹ Tekst (w) sieci, <http://www.eduteka.pl/doc/modele-wielomagazynowe-pamieci>, [2015.07.26].

ich zapamiętywanie. Nie ilość powtórzeń, ale myślenie w o wiele większym stopniu zwiększa efekty uczenia się²⁰.

Rozwój technik komputerowych umożliwia interaktywność i wirtualność. Otwiera tym samym obszary badań nad światem rzeczywistym i tym istniejącym potencjalnie. Pojawiają się nowe pytania dotyczące możliwości i ograniczeń teorii kognitywnych, różnych podejść do zagadnień współczesnej nauki. Przy braku spójności rozważań teorii poznawczej poglądy na procesy poznawcze sformułowane przez B. Siemienieckiego są bardzo czytelne:

- ✓ twardy kognitywizm – zmierzający do algorytmicznego modelu umysłu,
- ✓ miękki kognitywizm – zmierzający do ucieleśnionego modelu umysłu.

W każdej tendencji jako podstawowe elementy powinny występować: aktywność poznawcza jednostki ujmowana w kategoriach poznawczych lub umysłowych; zrozumienie aktywności umysłowej człowieka – komputer jako narzędzie do eksperymentowania oraz model funkcjonowania umysłu; świadome i racjonalne procesy opisane w kategoriach przetwarzania informacji; nauka (interdyscyplinarna) o procesach poznawczych; korzenie w tradycji zachodnioeuropejskiej filozofii poznania²¹. Każda z tych sfer ma duże znaczenie w procesie dydaktycznym wspomagany technologiemi informacyjnymi.

Umysłowe mechanizmy myślenia matematycznego

Matematycy i psycholodzy od dawna badają umysłowe mechanizmy tkwiące u podstaw myślenia matematycznego. Ci pierwsi; J. Hadamard, M. Kline, G. Polya zajmują się systematyczną refleksją nad istotą myślenia w matematyce^{22, 23, 24}. Drudzy natomiast, próbują mierzyć różne wskaźniki rozwiązywania zadań i wnioskowania o strukturze zdolności matematycznych. Badania te zainicjował E. Thorndike. Poglądy jego są dość bliskie współczesnym, mówią o dyspozycjach matematycznych ogólnych jako koniecznych, lecz niewystarczających do ujawnienia i rozwinięcia zdolności matematycznych. Istotna jest tutaj zdolność tworzenia systemów relacyjnych, reprezentowanych przez struktury symboli. W sferze sprawności najważniejsza jest wizualizacja, czyli zdolność przekodowywania wyrażeń symbolicznych w obrazy geometryczne²⁵.

Twórcą nowoczesnej heurystyki był G. Pólya ze swoją metodą „odkrywania w matematyce”. Kwestię rozwiązywania zadań interpretował tak, że „[...] Rozwiązywać zadanie, to poszukiwać drogi pokonania trudności, drogi pozwalającej na ominięcie przeszkód, na osiągnięciu celu, którego nie sposób osiągnąć od razu i wprost. Rozwiązywanie zadań sta-

²⁰ T. Zaręba, *Teoria poziomów przetwarzania informacji*, [w:] Tekst (w) sieci, http://www.ppp.tnb.pl/viewpage.php?page_id=104, [2015.07.26].

²¹ B. Siemieniecki, *Kognitywistyka a edukacja medialna*, T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), [w:] *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Adam Marszałek, Toruń 2005.

²² J. Hadamard, *Psychologia odkryć matematycznych*, PWN, Warszawa 1964, s. 90-91.

²³ M. Kline, *Podstawy matematyki*, Problemy 1977/1, s. 45-58.

²⁴ G. Pólya, *Odkrycia matematyczne*, WNT, Warszawa, 1975/13, s. 279-289.

²⁵ E. Thorndike, *Eksperyment w ocenianiu problemów algebry*, *The Mathematics Teacher*, 1914/6 (3), [w:] Tekst (w) sieci, https://pl.qaz.wiki/wiki/Edward_Thorndike, [2021.02.16].

nowi jedną ze specyficznych właściwości intelektu, a intelekt to specyficzny rys gatunku ludzkiego. Rozwiązywanie zadań można, więc uznać za najbardziej charakterystyczną domenę aktywności człowieczej”²⁶. Odgadywać i sprawdzać, to podstawowa dyrektywa tej metody. Jest ona efektywna przy rozwiązywaniu zadań matematycznych typu – udowodnić (prawdziwość lub nie, danego twierdzenia) i znaleźć (skonstruować, wytworzyć, identyfikować). G. Pólya mówił również o regułach postępowania rozwiązującego: racjonalnie; oszczędnie – bez założonych z góry ograniczeń; wytrwale – ale różnorodnie.

Zwracał również uwagę na reguły preferencji: łatwiejsze ma pierwszeństwo przed trudniejszym; to, co lepiej znane ma pierwszeństwo przed tym, co jest znane gorzej; obiekt mający więcej punktów wspólnych z zadaniem ma pierwszeństwo przed obiektem mającym mniej takich punktów; całość ma pierwszeństwo przed częściami, główne części przed częściami pozostałymi, bliższe części zadania przed bardziej oddalonymi; zadania rozwiązane wcześniej i zawierające ten sam rodzaj niewiadomej mają pierwszeństwo przed innymi rozwiązanymi wcześniej zadaniami; dotyczy zadań typu udowodnić; zadania ekwiwalentne do zadania rozpatrywanego mają pierwszeństwo przed zadaniami, które mogą być sprowadzone do niego lub obejmują je, a te ostatnie mają pierwszeństwo przed wszystkimi pozostałymi zadaniami²⁷.

Fundamentalnym celem wszelkiego nauczania jest nauczyć myśleć. Kto, jak nie nauczyciel musi zaktywizować wychowanka do efektywnego myślenia, modelować jego umysł. Nauczanie myślenia opiera się na trzech kluczowych zasadach:

- ✓ aktywności – odkrywanie przez uczącego się takiej części przyswajanego materiału, na jaką pozwalają okoliczności,
- ✓ właściwej motywacji – zainteresowanie uczącego się materiałem i zadowolenie ze swej aktywności,
- ✓ następstwie faz – rozpoczęcie uczenia się od działania i przyswajania, pojmowanie pojęć i wreszcie opanowanie pożądanego sposobu rozumowania²⁸.

Według W.A. Krutieckiego istotę zdolności matematycznych, określa selektywność mózgu pewnych ludzi, na materiał symboliczny (relacje, metarelacje) i optymalna praca mózgu w toku odbioru, przetwarzania i pamiętania materiału matematycznego. Uwzględniając specyfikę materiału i fazę przetwarzania, przedstawia on następującą, elementarną strukturę zdolności matematycznych; odbieranie informacji matematycznej, sformalizowane spostrzeganie tematu, rozumienie formalnej struktury zadania, przetwarzanie tej informacji, logiczne rozumowanie na różnorodnym materiale symbolicznym, szybkie uogólnianie zakresu materiału symbolicznego, kondensowanie procesu rozumowania, myślenia strukturami zredukowanymi, giętkość procesu myślenia, dążenie do jasności, prostoty, ekonomiki i racjonalności rozwiązań, szybkie i swobodne zmienianie kierunku myślenia w toku sekwencyjnego i sprzężonego zwrotnie cyklu faz rozumowania, zwrotność przebiegu myślenia, przechowywanie informacji, łatwość pamiętania materiału sym-

²⁶ G. Pólya, *Odkrycia matematyczne*, WNT, Warszawa, 1975/13, s. 293-298.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

bolicznego i zasad jego przekształcania w postaci uogólnionej, skondensowanej i giętkiej, ogólny składnik syntetyczny, matematyczne ukierunkowanie intelektu²⁹.

Myślenie matematyczne jest procesem ujawniania intuicji zawartych w mózgu. Słowa niekoniecznie muszą towarzyszyć myśleniu. Nie jest również prawdą, że myśli można pojmować tylko za ich pomocą, że myśli istnieją tylko w nich. Myślenie wewnętrzne, zwłaszcza, gdy jest twórcze, chętnie posługuje się innymi systemami znaków, które są bardziej giętkie, mniej standardowe od języka, pozostawiają więcej swobody, pozwalają na większą dynamikę twórczej myśli³⁰. Rola intuicji w twórczości matematycznej jest, zatem niezaprzeczalna. W logicznym typie umysłowości matematycznej dominuje forma organizacji myślenia, której hołdują formalisci. Według nich obiektami myślenia matematycznego są czyste symbole, pozbawione znaczenia i odniesienia do wyidealizowanych obiektów rzeczywistości.

Jeżeli myślenie matematyczne zawężymy do rozumowania, jak to wynika z aspektu psychologicznego logistów i formalistów, to rozróżniamy dwa style reprezentacji materiału: konfiguracyjno-geometryczny (rzuty, obroty, przekroje) – są to reprezentacje analogiczne, dane w języku obrazów, strategie rozwiązywania zadań przestrzennych zależne od łatwości wizualizacji (Albert Einstein twierdził, że tendencja do geometryzacji i wizualizacji była stałym rysem jego umysłu); sekwencyjno-algebraiczny (struktury hierarchiczne, rekurencje, postacie kanoniczne) – to reprezentacje numeryczne, wyrażane liczbami, symbolami i wyższego rzędu strukturami znakowymi, myślenie symultaniczne³¹.

W myśleniu matematycznym zachodzi proces uczenia się nowego kodu, przez co możemy w płynny sposób rozumieć wyrażenia matematyczne. Twórczość matematyczna, wymaga dużego udziału procesów metainformacyjnych, z którymi można wiązać zachodzenie korelacji między specyficznymi zdolnościami matematycznymi a inteligencją werbalną. W sprawnym myśleniu matematycznym, istotna rola przypada procesom metapoznania – doborom strategii (heurystyk) i indywidualnym sposobom kategoryzowania problemów. Zdolności matematyczne to składnik ogólny struktury intelektu, a nie wyłącznie jego uzdolnienia specjalne. Każdy jest matematykiem, lecz z inną organizacją przetwarzania, metapoznania i głębią poznawczej penetracji.

Różnica między sztuką, a nauką, jak twierdzi psycholog É. Souriau, polega na tym, że sztuka daje poczucie większej wolności. Artysta może ulegać jedynie własnej fantazji, zatem można powiedzieć, że dzieła sztuki są wynalazkami. Twórczość uczonego polega na odkrywaniu. W matematyce jest tak, że chociaż prawda jest nieznana, to ona istnieje i narzuca drogę postępowania. Znany autorytet w dziedzinie matematyki, Bertrand Russell wyraził tę myśl bardziej dosadnie; „[...] matematyka jest dziedziną, w której nigdy nie wiemy, o czym mówimy, ani czy to, co mówimy, jest prawdą”³².

²⁹ W.A. Krutiekij, *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*, Moskwa: Proswieszczenije 1968.

³⁰ J. Hadamard, *Psychologia odkryć matematycznych*, PWM, Warszawa 1964, s. 90-91.

³¹ G. Pólya, *Odkrycia matematyczne*, WNT, Warszawa, 1975/13, s. 293-298.

³² Cz. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990, s. 71.

Podsumowanie

Umiejętności matematyczne pozwalają rozwiązywać wiele problemów współczesnego świata. Jest ona coraz częściej traktowana jako narzędzie do przewidywania i wyjaśniania rzeczywistości oraz jako język komunikowania. Nauczanie matematyki to nie tylko wiedza merytoryczna i pedagogiczna. To: tworzenie się pojęć, motywacje, emocje (psychologia); komunikacja, język w uczeniu się i nauczaniu matematyki, tworzenie symboli i ich rozumienie (lingwistyka); równość i różnorodność (teorie socjo - kulturowe); rozwój pojęć matematycznych, historyczne przeszkody w rozumieniu pojęć matematycznych (historia i epistemologia); zastosowanie technologii w matematyce, wykorzystanie komputerów w nauczaniu matematyki.

Procesy kognitywne są niezbędne, żeby opanować coraz bardziej skomplikowaną strukturę narzędzi, których używamy w nauce i życiu. Koncepcja struktur kognitywnych powoduje, że działania jednostki znajdują się w centrum procesu poznania, nie stanowiąc jednocześnie obiektu wiedzy.

Należy wykorzystać technologię, która pozwala konstruować i budować wiedzę. Stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych może być postrzegane jako wzmocnienie intencjonalnych potrzeb w celu wyrażenia i ustalenia znaczeń poprzez dyskusję z innymi osobami. Część wiedzy jednostki obejmuje jej symboliczne zachowania w ciągłym, konstytutywnym procesie.

W cyberprzestrzeni, w społeczeństwie wiedzy najważniejsza jest edukacja w pełnym tego słowa znaczeniu. Edukacja matematyczna, komunikacja matematyczna uznawane są przez środowiska naukowe, zarówno polskie jak i międzynarodowe jako podstawowe społeczne zadanie. Nauczanie matematyki rozpoczyna się we wczesnym wieku dziecka, ponieważ podstawowe pojęcia matematyczne stanowią jądro rozwoju tak indywidualnego, jak i społecznego. Zagadnienia związane z kształtowaniem pojęć matematycznych, myśleniem matematycznym i wszystkim tym, co dotyczy edukacji matematycznej, powinny być w centrum uwagi głównych decydentów narodowych, przedstawicieli resortów edukacyjnych, społeczności, a przede wszystkim - rodziców i nauczycieli. Zdolność rozumienia tych informacji jest kluczem do sukcesu. Jest naszym „*być albo nie być*”. Kogniwytyka ma za zadanie pomóc usprawnić proces nauczania i wychowania, od najwcześniejszych etapów naszego życia, do późnej starości.

Bibliografia

- Bruner J.S., H. Haste H., *Making sense. The child's construction of the world*, New York, Methuen 1987, [w:] Tekst (w) sieci, http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Konstruktywizm_jako_teoria_uczenia_si%C4%99, [2021.02.10].
- Duch W., *Czym jest Kognitywistyka? Kognitywistyka i Media w Edukacji* 1998/1, s. 8–27.
- Gofron B., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, [w:] *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, 2013/1 (7), s. 159.
- Hadamard J., *Psychologia odkryć matematycznych*, PWN, Warszawa 1964, s. 90–91.
- Jonassen D.H., Rohrer-Murphy L., *Activity Theory as a Framework for Design Constructivist Learning Environments*, ETR&D Springer, USA 1999.
- Kandzia J., *Nowe metody nauczania matematyki*, WEMA Warszawa 2016, s. 198–200.
- Kandzia J., Tekst (w) sieci, <https://navoica.pl/courses/course-v1:UKSW+MPNM-2+2021-2/course>, 2021.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 266.
- Kline M., *Podstawy matematyki, Problemy* 1977/1, s. 45–58.
- Krutiekij W.A., *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*, Proswieszczenie, Moskwa 1968.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 2000, s. 172–173.
- Majewska K., *Jak Geometry Expressions pomaga w zrozumieniu twierdzenia Pitagorasa*, „45 Minut, Toruński Przegląd Oświatowy”, 2009/2, s. 25–26.
- Muzal W., *Teorie i filozofie nauczania, Wirtualna edukacja*, Czasopismo Elektroniczne, [w:] Tekst (w) sieci, <http://grouper.ieee.org/groups/lttf/we/naucz.html>, [2005.09.21].
- Nosal Cz., *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990, s. 71.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Pólya G., *Odkrycia matematyczne*, WNT, Warszawa, 1975/13, s. 279–289, 293–298.
- Tekst (w) sieci, <http://www.eduteka.pl/doc/modele-wielomagazynowe-pamieci>, [2015.07.26].
- Tekst (w) sieci, <https://www.wolframalpha.com>, [2021.10.11].
- Tekst (w) sieci, <http://www.mathsisfun.com>, [2021.10.11].
- Tekst (w) sieć, <https://jakubas.pl>, [2021.17.11].
- Wygotski L.S., *Mind in society, The development of higher psychological processes*, Cambridge, Cambridge University Press 1978.
- Zaręba T., *Teoria poziomów przetwarzania informacji*, [w:] Tekst (w) sieci, http://www.ppp.tnb.pl/viewpage.php?page_id=104, [2015.07.26].
- Siemieniecki B., *Kognitywistyka a edukacja medialna*, T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), [w:] *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Sternig CH., Spitzer M., Ebner M., *Learning in a Virtual Environment: Implementation and Evaluation of a VR Math-Game*, [w:] G. Kurubacak, H. Altinpulluk (red.), *Mobile Technologies and Augmented Reality in Open Education*, 2017, s. 175–199.

Thorndike E., Thorndike, E., *Eksperyment w ocenianiu problemów algebry*, The Mathematics Teacher, 1914/6 (3), [w:] Tekst (w) https://pl.qaz.wiki/wiki/Edward_Thorndike, [2021.02.16].

Joanna Kandzia

Kognitywne aspekty w edukacji matematycznej

W opracowaniu przedstawiono konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się matematyki, komunikowania się w matematyce, o matematyce i z użyciem matematyki, w aspekcie dynamicznie rozwijającej się nauki, jaką jest kognitywistka. Matematyka odgrywa ogromną rolę w poznaniu naukowym, stwarza szerszą perspektywę opisu rzeczywistości. Istotna, zatem jest: umiejętność zadawania pytań i udzielania odpowiedzi na zadany temat, w ramach i z wykorzystaniem środków matematycznych; rozumienie i stosowanie matematycznego języka i narzędzi matematycznych.

Słowa kluczowe: dydaktyka matematyki, konstruktywizm, kognitywistyka, matematyka, myślenie matematyczne.

Cognitive aspects in mathematical education

The study presents a constructivist approach to the process of learning mathematics, communicating in mathematics, about mathematics and with the use of mathematics, in the aspect of the dynamically developing science of cognitive science. Mathematics plays a huge role in scientific cognition; it creates a broader perspective for describing reality. Essential, therefore, is the ability to ask questions and answer a given topic, within and with the use of mathematical means; understanding and use of mathematical language and mathematical tools.

Keywords: constructivism, cognitive science, mathematics, mathematics didactics, mathematical thinking.

Translated by Joanna Kandzia

Jan Doroszczak
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EGZEKUCJA, A HUMANITARNE JEJ WYKONANIE

Wprowadzenie

Przez tysiące lat egzekucja była widowiskiem, którym cieszyła się publiczność, a osoby poszkodowane działaniem skazanego zaspokajały swoje poczucie sprawiedliwości. Pomysłowość ludzi w sposobach zadawania bólu i cierpienia skazanemu, wydaje się, nie miała ograniczeń. Przez wiele stuleci, w zasadzie nie istniało coś takiego, jak spór o zasadność stosowania kary śmierci jako takiej.

W tym czasie głównym jej uzasadnieniem była skuteczność w zachowaniu ustanowionego porządku i zasad współżycia społecznego. Jednak począwszy od wieku XVIII, a szczególnie po II Wojnie Światowej, prawo ulega ciągłej humanitaryzacji, czego jednym z przejawów jest dążenie do całkowitego zniesienia kary śmierci. Większość abolicjonistów odrzuca ten rodzaj kary jako godzący w godność człowieka, okrutny i niehumanitarny. Jednocześnie wiele autorytetów opiniotwórczych i organizacji wypowiadających się w obronie życia, wyraża się z aprobatą dla możliwości przerywania życia dziecka nienarodzonego, praktycznie na każdym jego etapie lub możliwości przerywania życia osób chorych i cierpiących. Warto, zatem zastanowić się nad zagadnieniem humanitaryzmu w odniesieniu do kary głównej wskazując jakimi metodami w obecnych czasach wykonywane są egzekucje i w jaki sposób odbierane jest życie ludzkie podczas zabiegu aborcji i eutanazji.

Założenia metodologiczne

Celem prezentowanego artykułu jest dokonanie analizy aktualnie obowiązujących przepisów prawa międzynarodowego odnoszących się do możliwości stosowania kary głównej w krajowych systemach prawnych, historycznych i aktualnie obowiązujących metod wykonywania egzekucji oraz próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy metody wykonania kary głównej mogą być uznane za humanitarne?

Temat ten zostanie poruszony w oparciu o badania zawarte w dostępnej literaturze przedmiotu. Na samym początku zostaną przedstawione podstawy prawne obowiązujące w prawie międzynarodowym w zakresie stosowania kary głównej. Następnie scharakteryzowane zostaną aktualnie stosowane metody jej wykonywania, zostaną również wskazane historyczne metody realizacji egzekucji. Dalej nastąpi krótkie omówienie metod stosowanych w aborcji i dozwolonej eutanazji oraz ich porównanie z niektórymi metodami wykonywanych egzekucji. Uwieńczeniem opracowania będzie jego podsumowanie, w którym zostaną przedstawione wnioski.

Charakteryzując metodologię badań zawartych poniżej, można stwierdzić, że wybraną metodą badawczą jest przegląd i analiza literatury. W związku z tym, narzędziami wykorzystanymi do badań są publikacje z zakresu literatury przedmiotu i regulacje prawne.

W ramach przedmiotowego opracowania wysunięto następujące hipotezy:

- 1) niektóre z obecnie stosowanych metod egzekucji można uznać za humanitarne;
- 2) niektóre z obecnie stosowanych metod wykonania egzekucji nie są mniej humanitarne niż metody stosowane w aborcji i dozwolonej eutanazji.

Podstawy prawne

Tom Sorell z Global Ethics Centre w Birmingham stwierdził, że kara śmierci może być humanitarna, jeśli jest ograniczona do bardzo poważnych przestępstw, a wyrok i jego wykonanie są zgodne z obowiązującą procedurą prawną. Niewątpliwie państwa, które skazują przestępców na śmierć, powinny uczynić wszystko, aby wymierzanie i wykonanie tej kary było tak sprawiedliwym i humanitarnym, jak to tylko możliwe. Należy przez to odmówić jej wykonania w przypadku braku odpowiednich procedur, wykwalifikowanego personelu i niezbędnego sprzętu. Oznacza to również zapewnienie silnej ochrony prawnej: instytucjonalne domniemanie powinno zakładać, że kara śmierci może być stosowana tylko w wyjątkowych i uzasadnionych okolicznościach, zgodnie z obowiązującą literą prawa. Oznacza to również, że osoby uprawnione powinny stosować prawo łaski w przypadkach, gdy istnieją jakiekolwiek wątpliwości, co do sprawstwa, okoliczności popełnienia czy warunków i właściwości osobistych sprawcy czynu, przemawiających na jego korzyść. Ale czy zachowanie powyższych warunków pozwala stwierdzić czy kara śmierci jest lub nie jest humanitarna? Nie ma wątpliwości, że stosowanie najwyższego wymiaru kary musi być zgodne uregulowaniami prawa międzynarodowego i krajowego. Warto jednak zwrócić uwagę, że normy międzynarodowe odnoszące się do zagadnienia kary śmierci, są silnie nacechowane zasadami humanizmu i aprobaty wobec pojedynczego człowieka, który ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego, bez względu na to, jak okrutnych zbrodni się dopuścił, przenosząc niejako odpowiedzialność za jego działania na ogół społeczeństwa¹.

¹ L. Bosek, M. Safjan, Konstytucja RP. Komentarz, wyd. 1, tom 1, rok: Warszawa 2016, s. 432.

Kwestie kary śmierci reguluje cały szereg dokumentów międzynarodowych, w tym: Konwencje Genewskie z 12 sierpnia 1949 roku, które zawierają gwarancje dotyczące stosowania kary śmierci w konfliktach zbrojnych; Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 roku, w tym Protokół numer 6 z 28 kwietnia 1983 roku, dotyczący zniesienia kary śmierci w czasie pokoju; Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 16 grudnia 1966 roku; Gwarancje ochrony praw osób skazanych na karę śmierci (przyjęte przez Radę Gospodarczą i Społeczną ONZ w 1984 roku), które zawierają najważniejsze ograniczenia i gwarancje związane z wykonywaniem kary śmierci; Wzorcowe reguły minimalne ONZ z dnia 29 listopada 1985 roku, dotyczące wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich – tak zwane Reguły Pekińskie. Powyższe normy mają na celu ograniczenie, a w przyszłości całkowite wyeliminowanie stosowania kary śmierci. Środki gwarantujące ochronę praw osób skazanych na śmierć zostały zawarte w rezolucji numer 1984/50 Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ z dnia 25 maja 1984 roku i brzmią one w sposób następujący²:

1. W krajach, które nie zniosły kary śmierci, kara śmierci może być nakładana tylko za najpoważniejsze przestępstwa i pod warunkiem, że jest ona ograniczona do przestępstw umyślnych, które kończą się śmiercią lub mają inne niezwykle poważne konsekwencje.
2. Kara śmierci może być orzeczona tylko zgodnie z normami prawnymi obowiązującymi w chwili popełnienia przestępstwa, przy czym, jeżeli po popełnieniu przestępstwa nastąpiły zmiany w przepisach, zakładające łagodniejsze kary, należy je również zastosować wobec sprawcy, który popełnił przestępstwo.
3. Karze śmierci nie podlega przestępstwo popełnione przez osoby, które w chwili popełnienia przestępstwa nie ukończyły 18 lat; w równym stopniu kara śmierci nie powinna być wykonywana na kobietach w ciąży, kobietach, które niedawno zostały matkami, ani na tych, które postradały zmysły.
4. Kara śmierci może być orzeczona tylko wtedy, gdy вина osoby oskarżonej o popełnienie przestępstwa została ustalona na podstawie jasnych i przekonujących dowodów, które nie pozostawiają miejsca na inną interpretację faktów.
5. Kara śmierci może być wykonana tylko na podstawie prawomocnego wyroku wydanego przez właściwy sąd po zakończeniu rozprawy, na której zapewnione są wszelkie możliwe gwarancje rzetelnego procesu, co najmniej odpowiadające tym, o których mowa w artykule 14. Międzynarodowego Paktu o prawach obywatelskich i politycznych, w tym o prawie każdej osoby podejrzanej lub oskarżonej o popełnienie przestępstwa, za które może zostać orzeczona kara śmierci, do odpowiedniej pomocy prawnej na wszystkich etapach postępowania.
6. Każdy skazany na śmierć ma prawo odwołać się do sądu wyższej instancji i należy podjąć kroki, aby takie odwołanie stało się obowiązkowe.

² Rezolucja numer 50 Rady Gospodarczej i Społecznej ONZ z dnia 25 maja 1984 roku.

7. Każdy skazany na śmierć ma prawo ubiegać się o ulaskawienie lub złagodzenie kary; ulaskawienia lub złagodzenia kary można udzielić we wszystkich przypadkach kary śmierci.
8. Wyrok śmierci nie może być wykonany do czasu rozpatrzenia wniosku o ulaskawienie przez właściwe organy lub do zakończenia innych procedur odwoławczych i innych czynności związanych z ulaskawieniem lub zmianą kary.
9. W przypadku wykonywania kary śmierci procedura ta powinna być przeprowadzona w taki sposób, aby spowodować jak najmniej cierpienia.

Istotną gwarancją ochrony praw osób zagrożonych skazaniem na tę karę jest zapis art. 11 Europejskiej konwencji o ekstradycji z 13 grudnia 1957 roku, który stanowi, że: *Jeżeli przestępstwo, w związku, z którym żąda się wydania, jest według ustawodawstwa Strony wzywającej zagrożone karą śmierci, a taka kara nie jest przewidziana za nie przez ustawodawstwo Strony wezwanej lub nie jest tam zwyczajowo wykonywana, można odmówić wydania, chyba, że Strona wzywająca zagwarantuje w sposób uznany przez Stronę wezwaną za wystarczający, że kara śmierci nie zostanie wykonana*³. Humanitarne podejście społeczności międzynarodowej do stosowania kary śmierci znajduje swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w postanowieniach Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, zgodnie, z którym każda istota ludzka ma przyrodzone prawo do życia. Prawo to powinno być chronione przez ustawę. Nikt nie może być samowolnie pozbawiony życia. W krajach, w których kara śmierci nie została zniesiona, wyrok śmierci może być wydany jedynie za najcięższe zbrodnie, zgodnie z ustawą, która obowiązywała w chwili popełnienia zbrodni i nie narusza postanowień niniejszego Paktu i Konwencji o zapobieganiu i karaniu zbrodni ludobójstwa⁴. *Kara ta może być wykonana tylko na podstawie prawomocnego wyroku wydanego przez właściwy sąd. W przypadku, gdy pozbawienie życia stanowi zbrodnię ludobójstwa, jest oczywiste, że żadne postanowienie niniejszego artykułu nie upoważnia żadnego Państwa-Strony niniejszego Paktu do uchylenia się w jakikolwiek sposób od zobowiązań przyjętych przez nie na podstawie postanowień Konwencji o zapobieganiu i karaniu zbrodni ludobójstwa*⁵. A ponad to: *Każdy skazany na śmierć ma prawo ubiegać się o ulaskawienie lub zmianę kary. Amnestia, ulaskawienie lub zamiana kary śmierci mogą być zastosowane we wszystkich przypadkach. Wyrok śmierci nie będzie wydany w odniesieniu do przestępstw popełnionych przez osoby w wieku poniżej 18 lat i nie będzie wykonywany w stosunku do kobiet ciężarnych*⁶.

Powyższe przepisy prawa wypracowane przez ONZ są wiążącymi dla wszystkich cywilizowanych krajów świata, które stosują karę śmierci. Są niejako wyznacznikiem ludzkiego traktowania osób skazanych na karę główną, w krajach, w których ten rodzaj kary nadal funkcjonuje. Wszystkie kraje Europy, poza Białorusią i Rosją, wycofały ze swojego

³ Europejskiej Konwencji o ekstradycji z 13 grudnia 1957 roku, Dz.U.1994.70.307.

⁴ Konwencja ONZ z dnia 9 grudnia 1948 roku w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, Dz.U. 1952.36.325.

⁵ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z dnia 16 grudnia 1966 roku, Dz.U. z 1977 r. nr 38, poz. 167 ze zm.

⁶ Ibidem.

systemu prawnego karę śmierci. Polska ratyfikowała w dniu 19 stycznia 1993 roku Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Następnie, 30 października 2000 roku, Protokół 6 stanowiący jej rozszerzenie, w którym zakazano stosowania kary śmierci (z wyłączeniem czasu wojny), a w dniu 23 maja 2014 roku Protokół 13 całkowicie zakazujący stosowania kary śmierci. Jednak znaczna część krajów na świecie, w tym kraje powszechnie uznawane za demokratyczne stosują karę śmierci w tym USA i Japonia. Należy przez to rozumieć, że zachowanie i przestrzeganie postanowień prawa międzynarodowego i zgodnego z nim prawa krajowego nie narusza zasady humanitaryzm wobec osób skazanych na najwyższy wymiar kary. A co za tym idzie, z punktu widzenia prawa, sam fakt stosowania kary śmierci nie narusza podstawowych praw i wolności człowieka.

Metody wykonania egzekucji

Aby kontynuować rozważania na temat humanitarnego wykonania kary śmierci, zasadnym jest wskazać, jakie stosowane są obecnie metody wykonania tego rodzaju kary na świecie. Przy czym należy podkreślić, że każdy ze wskazanych poniżej sposobów posiada swoje odmiany i niuanse, które z pozoru nie ważne, a jednak odgrywają znaczącą rolę dla osiągnięcia pożądanego efektu końcowego.

Obecnie na świecie najczęściej stosuje się 6 różnych rodzajów wykonania kary śmierci: rozstrzelanie, powieszenie, ścięcie, ukamieniowanie, krzesło elektryczne, zagazowanie, śmiertelny zastrzyk.

Rozstrzelanie, choć najczęściej kojarzy się z wojną i zbrodniami wojskowymi, to wykonanie wyroku śmierć przed plutonem egzekucyjny jest dość powszechnie stosowaną metodą egzekucji, a w ostatnim czasie zostało ponownie przyjęte przez stan Utah (USA), jako wykonanie zastępcze. Wyrok wykonuje się przy użyciu ręcznej broni palnej przed plutonem egzekucyjnym. Liczebność plutonu egzekucyjnego, w zależności od sytuacji może być różna, ale zwykle wynosi od 4 do 12 osób. Często procedura przewiduje, iż część strzelców wyposażona jest w ślepą amunicję, co stanowi element psychologiczny wspierający egzekutorów. Skazany może mieć zasłonięte oczy lub całą głowę. Procedurę wykonania kary śmierci przez rozstrzelanie stosuje Korea Północna i Białoruś. Jest ona przewidziana przez prawo Federacji Rosyjskiej i wiele innych krajów. W USA rozstrzelanie jest najczęściej metodą zastępczego wykonania kary śmierci, która w zależności od uregulowań prawnych może być stosowana w przypadku braku możliwości wykonania śmiertelnego zastrzyku lub z wyboru skazanego. Jedynie stan Oklahoma utrzymuje rozstrzelanie jako sposób zasadniczy egzekucji. W szczególny sposób ta metoda była stosowana do niedawna w Chinach, gdzie pojedynczy, śmiertelny strzał oddawany był w tył głowy skazanego z bliskiej odległości, a sama egzekucja mogła być wykonywana publicznie. Obecnie, pod naciskiem opinii międzynarodowej, Chiny stosują metodę śmiertelnego zastrzyku, jednak prawo nadal przewiduje wykonanie kary śmierci przez rozstrzelanie. Jak wskazują badania przeprowadzone w USA nad tym sposobem wykonania egzekucji, śmierć skazanego, określana przez ustanie pracy serca następuje po kilku, do kilkunastu sekund po śmiertelnym

strzale. Ten rodzaj wykonania egzekucji powszechnie uważany jest za jeden z najbardziej humanitarnych, a w przeszłości uważany był za jeden z najbardziej honorowych sposobów uśmiercania skazanego.

Powieszenie polega na uduszeniu skazanego zaciskającą się pętlą pod wpływem jego ciężaru ciała. Ten rodzaj egzekucji był znany od wieków i jest stosowany do dnia dzisiejszego. Podczas procesów norymberskich 12 czołowych przywódców III Rzeszy zostało skazanych na śmierć przez powieszenie. Obecnie kilkanaście krajów stosuje powieszenie jako jedyny lub jeden z kilku rodzajów egzekucji i jest ono najbardziej rozpowszechnioną formą wykonania kary śmierci na świecie. Jej wykonanie polega na wciągnięciu skazanego na pewną wysokość za pomocą liny z pętlą związaną na jego szyi lub otwarcia pod nim zapadni w wyniku czego na szyi zaciska się pętla liny przywiązanej wyżej na stałe. Czasem skazany ustawiany jest na podwyższeniu, które jest w odpowiednim momencie podcinane spod jego stóp. Bardzo często do wykonania egzekucji przez powieszenie wznoszone są specjalne konstrukcje zwane szubienicami. Przy tej metodzie, śmierć skazańca następuje powoli i w dużych cierpieniach. Dlatego metoda ta została zmodyfikowana w taki sposób, aby ciężar opadającego ciała powodował przerwanie rdzenia kręgowego między drugim, a trzecim kręgiem szyjnym, co powoduje natychmiastową utratę świadomości skazanego, jednak jego serce może pracować jeszcze przez kilkanaście minut. Prostota tego sposobu wykonania egzekucji jest bardzo złudna. Wymaga ona dość dużego doświadczenia i staranności w przygotowaniu. Począwszy od rodzaju sznura i sposobu zawiązania pętli, której zacisk ma przebiegać płynnie, aż do wzięcia pod uwagę ciężaru ciała skazanego i długości liny, co ma wpływ na sposób uśmiercania, to jest zerwanie rdzenia kręgowego lub uduszenie. Skrajnie makabryczne przypadki nieprofesjonalnego wykonania egzekucji przez powieszenie mogą doprowadzić do oderwania głowy od reszty ciała lub w innym przypadku do niezadziergnięcia się pętli, kiedy to osoba o stosunkowo niewielkiej wadze może zawisnąć na sznurze przez wiele godzin w cierpieniach.

Ścięcie głowy, inaczej zwane dekapitacją, polega na fizycznym oddzieleniu głowy od reszty ciała za pomocą specjalnego narzędzia – gilotyny lub narzędzi do rąbania – siekiery, miecza, maczety, noża. Uważa się, że dekapitacja wykonana poprawnie jest jedną z łagodniejszych metod uśmiercania, gdyż ofiara praktycznie nie czuje bólu. Dekapitacja prowadzi do śmierci mózgu w wyniku gwałtownie postępującego niedokrwienia. Śmierć mózgu następuje w ciągu 300 milisekund od oddzielenia głowy od ciała, co wiąże się z utratą całej wyższej aktywności nerwowej, w tym zdolności odczuwania bólu. Niektóre odruchy i skurcze mięśni twarzy mogą trwać przez kilka minut. Obecnie w 10 krajach świata prawo dopuszcza wykonanie egzekucji przez dekapitację, w tym Arabia Saudyjska i inne kraje opierające swój ustrój prawny na prawie szariatu. W przeszłości był to sposób wykonania wyroku śmierci przysługujący szlachetnie urodzonym. Taką śmiercią zginął święty Paweł czy król Francji Ludwik XVI. W Japonii przez kilka stuleci połączony z rytualnym seppuku był uważany za honorową śmierć, a w okresie Rewolucji Francuskiej ścięcie na gilotynie było uważane za litościwe i dość powszechnie stosowane. Dekapitacja odbywała się najczęściej publicznie. Obecnie, ze względu na rozczłonkowanie ciała i duży rozlew krwi, metoda ta uważana jest za makabryczną.

Ukamieniowanie – rodzaj kary śmierci, znany jako jedna z najstarszych jej form. Z Pisma Świętego wiadomo, że był stosowany w starożytności przez Żydów. Obecnie ukamieniowanie jest dopuszczalną formą egzekucji w niektórych krajach muzułmańskich najczęściej za popełnienie przestępstwa o charakterze seksualnym, przy czym poddani jej mogą być nie tylko gwałciciele, ale również zoofilie, cudzołożnicy i homoseksualiści. Polega na obrzuceniu skazanego kamieniami przez grupę uczestniczącą w egzekucji. Grupowy charakter wykonania tej kary pozwala na uniknięcie indywidualnej odpowiedzialności spowodowania śmierci oraz zemsty ze strony osób najbliższych skazanemu. Jest wyrazem społecznego potępienia czynu popełnionego przez skazanego oraz samego skazanego. Obecnie ukamieniowanie pozostało w ustawodawstwie dziesięciu krajów na całym świecie, a w kilku innych nadal jest wykonywane zgodnie z prawem szariatu. Ten rodzaj egzekucji jest długotrwały i bardzo bolesny dla skazanego. Wiąże się nie tylko z publicznym poniżeniem, ale i czasem kilkugodzinnym bólem wywołanym obrażeniami powstałymi w wyniku wielokrotnych urazów, na wszystkich częściach ciała.

Krzesło elektryczne. Urządzenie, za pomocą którego w niektórych stanach USA wykonuje się wyroki śmierci. Krzesło elektryczne to wykonane najczęściej z drewna krzesło o solidnej, ale i prostej konstrukcji, z podłokietnikami i wysokim oparciem, wyposażone w pasy do stabilnego zabezpieczenia i unieruchomienia skazanego. Ręce skazanego mocowane są do podłokietników i unieruchamiane, nogi przymocowane do nóg krzesła razem ze specjalnymi klipsami przylegającymi do ciała na wysokości kostek. Skazany jest dodatkowo unieruchamiany przez przywiązanie pasem do krzesła na wysokości klatki piersiowej. Do krzesła przymocowany jest również specjalny kask, który zakłada się na głowę skazanego, a wcześniej unieruchamiana jest również jego głowa. Styki elektryczne są połączone z punktami mocowania kostek i kasku. Sprzęt zawiera transformator podwyższający napięcie. Podczas wykonywania egzekucji, bezpośrednio na głowę skazanego nakłada się gąbkę nasączoną solanką, która jest dobrym przewodnikiem prądu, a następnie na styki podawany jest przez 15 sekund prąd przemienny o napięciu rzędu 2500 V. W przypadku nieustania akcji serca skazanego, po kilku minutach czynność jest powtarzana. Krzesło elektryczne zostało po raz pierwszy użyte w Stanach Zjednoczonych 6 sierpnia 1890 roku w więzieniu Auburn w stanie Nowy Jork. Zabójca William Kemmler stał się pierwszą osobą straconą w ten sposób. Później było również stosowane w latach 1924-1976 na Filipinach. Obecnie krzesło elektryczne jest używane tylko w Stanach Zjednoczonych jako jedyne lub jedno z kilku rodzajów wykonania kary śmierci.

Zagazowanie, to metoda egzekucji polegająca na wykorzystaniu gazów trujących. Komorę gazową, w której dochodzi do wykonania kary stanowi najczęściej hermetyczne pomieszczenie lub specjalnie do tego celu zbudowana kapsuła, wyposażone w instalację pozwalającą na dostarczenie trującego gazu, a następnie jego usunięcie i neutralizację. Gazem trującym wykorzystywanym w tym procederze jest zazwyczaj cyjanowodór. W chwili obecnej ta metoda wykonania egzekucji dopuszczalna jest w pięciu stanach USA. Jednak podobnie jak krzesło elektryczne budzi ona wiele kontrowersji ze względu na silne odczucie bólu, jakiemu poddawany jest skazany. Ale obecnie trzy stany USA zatwierdziły nową odmianę tej metody, polegającą na zastąpieniu gazu trującego, gazem obojętnym, takim

jak azot lub hel. Metoda ta jest bardzo tania w realizacji ze względu na powszechny dostęp do azotu, ma bardzo szybkie działanie i jest praktycznie bezbolesna. W praktyce polega ona na niedotlenieniu mózgu, omdleniu, a po kilkudziesięciu minutach zatrzymaniu akcji serca. Doświadczenia przeprowadzone osobiście przez kongresmena Michaela Portillo oraz obserwacje uśmiercanych zwierząt laboratoryjnych, potwierdzają, że metoda ta jest całkowicie bezbolesna.

Śmiertelny zastrzyk. Metoda wykonywania egzekucji polegająca na dożylnym podaniu śmiertelnej dawki trucizny. Jest obecnie najpopularniejszą metodą wykonywania kary śmierci w USA – po przywróceniu najwyższego wymiaru kary w tym kraju w 1976 roku, ponad 85% egzekucji w całych Stanach Zjednoczonych przeprowadzono właśnie za pomocą śmiertelnego zastrzyku. Metoda ta jest obecnie stosowana również w Chinach. Wykonanie polega na tym, że skazany jest przypinany do łóżka przy pomocy pasów. Pracę serca monitoruje kardiomonitor. W ciele skazańca umieszcza się wenflon, który podłączony jest do pompy infuzyjnej. W momencie uruchomienia pompy skazany otrzymuje kolejno w odpowiednich odstępach czasu trzy środki: usypiający – zwykle tiopental sodu, który jest używany (w mniejszej dawce) do znieczulenia podczas standardowych operacji, zwiotczający mięśnie – najczęściej pawulon, który paraliżuje mięśnie oddechowe i zatrzymujący pracę serca – chlorek potasu. Śmierć następuje w okresie od 5 do 18 minut po rozpoczęciu egzekucji. Śmiertelny zastrzyk uważany jest za najbardziej humanitarną formę egzekucji spośród obecnie stosowanych na świecie. Przy prawidłowym wykonaniu również uważany jest za metodę bezbolesną. Problem z wykorzystaniem tej metody ma ścisły związek z jej wysokimi kosztami. Te zaś wynikają nie z kosztownych procedur czy technologii uzyskania i dostarczenia odpowiednich środków chemicznych, ale z niechęci zakładów farmaceutycznych w dostarczaniu takich środków. Firmy farmaceutyczne nie chcą być kojarzone jako dostawcy środków do zabijania.

Wyżej opisane są najczęściej obecnie stosowanymi metodami wykonania kary śmierci na świecie. Aby podkreślić ich humanitarny charakter, zasadnym jest wspomnieć o innych metodach egzekucji stosowanych w przeszłości takie jak na przykład: miażdżenie, rozszarpywanie i pożarcie przez zwierzęta, topienie, grillowanie, palowanie, rozrywanie, łamanie kołem, zagłodzenie, ugotowanie, spalenie na stosie, ukrzyżowanie, ćwiartowanie, powieszenie na haku, obdarcie ze skóry, pogrzebanie żywcem, biczowanie, palowanie czy też bardziej wyrafinowane metody zabijania jak: poena cullei (kara worka), krwawy orzeł czy skafizm. Każda z tych metod miała na celu uśmiercenie skazanego przy jednoczesnym zadaniu cierpienia fizycznego i psychicznego. Nie rzadko stanowiła również swoiste widowisko dla społeczeństwa i przestrogę dla innych potencjalnych przestępców. Nie miała nic wspólnego z humanitaryzmem, a sposób wykonania kary miał odzwierciedlać cierpienia, jakie skazany zadał swojej ofierze oraz zastraszać innych.

Porównując metody stosowania kary śmierci w przeszłości z obecnie stosowanymi w postaci zastrzyku śmierci czy zagazowania, z całą pewnością aktualnie obowiązujące w cywilizowanych krajach metody jej wykonania, uznać można za humanitarne. Aby jeszcze bardziej podkreślić humanitaryzm obecnie stosowanych metod egzekucji, a w szczególności opisanych wcześniej metod śmiertelnego zastrzyku i zagazowania, warto przyjąć

rzeć się aktualnie aprobowanym przez społeczność międzynarodową metodom legalnego uśmiercania, to jest aborcji i eutanazji.

Ale warto przy tej okazji wspomnieć również słowa senatora Michaela Portillo: *dla lobby opowiadającego się za karą śmierci stosowanie bezbolesnej metody egzekucji jest nie-ludzkie wobec ofiary zbrodni popełnionej przez skazanego*⁷.

Aborcja i eutanazja

Mimo, iż w przypadku aborcji, istnieją rozbieżności, co do momentu uznania człowieczeństwa przez nowy byt, to jednak w świetle wiedzy medycznej obecnie nie jest podważana zdolność dziecka do odczuwania bólu przed urodzeniem. Jak wynika z literatury przedmiotu, już w siódmym tygodniu ciąży powstaje synapsa i rozpoczyna się tworzenie kory mózgowej dziecka. Najwcześniejszy etap rozwoju płodu, kiedy zaczyna odczuwać ból i reagować na niego, to 8-10 tydzień ciąży, kiedy płód tworzy sieć neuronową niezbędną do dojrzałego odczuwania. Dojrzałe odczuwanie bólu przez płód występuje do 12-18 tygodnia i wtedy jest on w stanie doświadczać bólu w taki sam sposób, w jaki doświadczają go ludzie po urodzeniu. Płód zaczyna reagować na ból. Jest to bardzo ważne, przede wszystkim, dlatego, że wielu nawet doświadczonych lekarzy nie potrafi precyzyjnie oszacować rozwoju płodu przed 18 tygodniem ciąży. A w tym właśnie czasie struktura mózgu staje się w pełni ukształtowana, co jest niezbędne do odczuwania bólu. Do 20 tygodnia po zapłodnieniu płód może już przeżyć bez poważnych konsekwencji i problemów medycznych. Między 22, a 24 tygodniem po zapłodnieniu tworzą się obszary projekcyjne kory mózgowej, a sam mózg dalej rozwija się w czasie nie tylko do chwili rozwiązania, ale aż do 25 roku życia⁸. Tak twierdzi profesor nadzwyczajny neurobiologii i anatomii na Uniwersytecie Medycznym Utah w Salt Lake City (USA) Maureen Condic oraz wiele innych autorytetów świata medycyny. Wynika z tego, że dziecko nienarodzone stosunkowo wcześniej może odczuwać ból w sposób taki, jak dorosły człowiek. Dziecko takie jest zdolne przeżyć poza organizmem matki i się prawidłowo rozwijać, a jednak w wielu krajach, w tym również krajach europejskich, istnieje możliwość jego usunięcia w świetle obowiązującego prawa.

Przyjrzyjmy się zatem jak wygląda aborcja. Metod przerwania ciąży jest kilka, a jedną z nich doskonale opisuje niewątpliwy autorytet w tym zakresie dr Anthony Levatino, który w latach 1981-85 dokonał 1200 aborcji, w tym ponad 100 w drugim trymestrze ciąży, nawet, gdy płody miały już pół roczku. Zeznawał On w tej sprawie przed Kongresem USA jako gorący przeciwnik aborcji. *Po znacznym rozszerzeniu ścian szyjki macicy i ściągnięciu płynu owodniowego, w którym pływa płód, bierzesz do rąk stalowe kleszcze. Mają one ok. 30 cm długości, a kończą się 5-centymetrowymi szczękami z rzędami ostrych zębów. Służą do chwytania i miażdżenia tkanek. Aborcję w drugim trymestrze robi się na ślepo. Dziecko*

⁷ http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/7183957.stm, [dostęp: 7.06.2021].

⁸ <http://www.theglobaldispatch.com/abortion-case-dr-maureen-condic-testifies-unborn-babies-feel-pain-adding-that-ignoring-this-is-barbaric-11825/>, [dostęp: 14.04.2021].

może być w każdym położeniu w każdym miejscu macicy. Sięgasz więc w głąb i łapiesz wszystko, co się da. (...) Gdy coś złapiesz, zgniatasz to szczypcami i z całej siły ciągniesz. Naprawdę mocno. Czujesz, że coś w środku puszcza, – a na zewnątrz pojawia się całkowicie już ukształtowana nóżka o długości ok. 15 cm. Wtedy znów sięgasz kleszczami do środka. Znów ciągniesz ze wszystkich sił. Wyciągasz podobnej długości rączkę. Sięgasz kolejny raz i kolejny... Wyciągasz kręgosłup, jelita, serce i płuca. Ale najtrudniejszą częścią aborcji w drugim trymestrze jest wydobyć główkę dziecka, która w tym wieku jest wielkości dużej śliwki i na tym etapie pływa już swobodnie po macicy. Sięgniesz jej, gdy włożysz do środka całe kleszcze. A pewność, że złapałeś już główkę masz, gdy kleszcze coś skruszą, a na zewnątrz wypłynie biaława galaretka. To mózg dziecka. Teraz możesz już sięgać po resztki czaszki. Często wychodzi malutka twarzyczka, która patrzy na ciebie szklanymi oczkami⁹.

Powyższy przypis nie ma na celu krytyki zasadności czy też legalności dokonywanych aborcji, a jedynie porównania tego zabiegu, polegającego na odebraniu życia istocie ludzkiej, w pełni odczuwającej ból, z dopuszczalnymi formami egzekucji. Analiza powyższego skłania do wniosku, iż aborcja może być porównywana do najokrutniejszych sposobów wykonania kary śmierci polegających na miażdżeniu członków i rozrywaniu ciała. Oczywiście dr Anthony Levatino opisał jeden ze sposobów przerwania ciąży. Istnieją też i inne, mniej drastyczne metody, jednak i w ich przypadku trudno mówić o humanitarnym postępowaniu z dzieckiem nienarodzonym, a z całą pewnością nie jest to postępowanie bardziej humanitarne niż w przypadku stosowania niektórych wcześniej opisanych sposobów egzekucji. Trudno również odnieść się tu do zagadnienia winy, kary czy sprawiedliwości porównując jako podmiot czynności dziecko nienarodzone i zbrodniarza nie-rokującego na resocjalizację.

Warto w tym miejscu przytoczyć stanowisko Amnesty International i Unii Europejskiej w kwestii aborcji. 28 września 2020 roku, na oficjalnych stronach internetowych Amnesty International zostało opublikowane „zrewidowane stanowisko w sprawie aborcji”¹⁰, gdzie przeczytać możemy: *Dostęp do bezpiecznej aborcji jest nieodłącznym komponentem sprawiedliwego i równego społeczeństwa, jest również niezbędny, by móc mówić o realizacji pełni praw człowieka... Zrewidowane stanowisko uznaje aborcję, dokonaną w sposób respektujący prawa człowieka, autonomię oraz godność jednostki za prawo każdej osoby, która może zająć w ciążę. Amnesty International wzywa także do zapewnienia powszechnego dostępu do bezpiecznej aborcji i związanej z nią niezbędnej opieki oraz informacji, jak również do jej pełnej dekryminalizacji*¹¹. Dalej we wspomnianej publikacji można przeczytać, że Amnesty International Potwierdza, zgodnie z prawem międzynarodowym, że ochrona praw człowieka rozpoczyna się w chwili urodzenia¹² i wzywa do liberalizacji prawa w tym zakresie. Oznacza to, że wspomniana organizacja broniąca praw człowieka, w tym

⁹ <https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/tak-wyglada-aborcja-w-drugim-trymestrze-ciazy-opisuje-lekarz-usa/6dlf6m0>, [dostęp: 14.04.2021].

¹⁰ <https://amnesty.org.pl/zrewidowane-stanowisko-ai-w-sprawie-aborcji/>, [dostęp: 15.04.2021].

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

prawa do życia, nie uwzględnia żadnych praw dzieci nienarodzonych nawet w bardzo zaawansowanym okresie ciąży.

Podobne stanowisko prezentuje również Unia Europejska. 24 czerwca 2021 roku europosłowie głosowali nad tzw. Raportem Matića uznając większością 378 głosów „za”, do 255 „przeciw”, przerwanie ciąży za jedno z podstawowych praw człowieka. Zgodnie ze wspomnianym dokumentem, legalna aborcja powinna być dostępna we wszystkich państwach Unii Europejskiej¹³. Biorąc pod uwagę takie stanowisko, z którym trudno zgodzić się przy obecnym stanie wiedzy medycznej i prawnej, ale również ze względów moralnych, zasadnym jest porównanie aktualnie stosowanych metod wykonywania aborcji ze współcześnie stosowanymi sposobami realizacji egzekucji osób skazanych na karę śmierci.

Eutanazja to kolejny, w wielu krajach dopuszczalny, sposób pozbawienia życia człowieka. Co do zasady powinna ona się ograniczać do skrócenia życia osoby nieuleczalnie chorej i cierpiącej, jednak obecne prawodawstwo niektórych krajów znacznie rozszerzyło definicje tego pojęcia i zmierza do dalszej liberalizacji prawa w tym zakresie. W Belgii jej wykonanie jest dopuszczalne w każdym wieku, a w Holandii można ją przeprowadzić wobec dzieci powyżej 12 roku życia. W chwili obecnej, w niektórych krajach, z eutanazji mogą skorzystać osoby znudzone życiem, a wobec osób chorych psychicznie, nawet nie cierpiących fizycznie, decyzję o zastosowaniu eutanazji mogą podjąć osoby trzecie. W Szwajcarii organizacja *Dignitas walczy o prawo do śmierci na życzenie. Za kilka tysięcy euro w prywatnej klinice, można tam umrzeć bez względu na to, co sądzi o tym rodzina czy lekarze*¹⁴. Metoda uśmiercania w przypadku eutanazji może być różna. Jednak najczęściej jest ona zbliżona do metody śmiertelnego zastrzyku stosowanej w przypadku egzekucji. Pacjentowi za pośrednictwem wenflonu podawane są kolejno środki usypiające, przeciwbólowe i wstrzymujące pracę serca. W praktyce tak przeprowadzona procedura eutanazji, szczególnie wobec osób, które same nie były w stanie o niej decydować, niczym nie różni się od śmiertelnego zastrzyku w przypadku wykonania kary śmierci. Jeżeli zatem eutanazja jest aktem humanitaryzmu, to można również przyjąć, że egzekucja wykonana zbliżonymi metodami jest humanitarną.

Podsumowanie

Zagadnienie kary śmierci zawsze wywoływało gorące dyskusje między jej zwolennikami, a przeciwnikami i wydawałoby się, że wszelkie argumenty *za* lub *przeciw* zostały już wyczerpująco omówione. Głębsza analiza tego zagadnienia nasuwa jednak wniosek, iż w publicznej debacie brakuje racjonalnych argumentów, a w szczególności argumentów opartych na ogólnej teorii prawa, teorii prawa karnego oraz dostępnych wynikach niezależnych badań. Dominują oceny emocjonalne obarczone oczywistymi błędami w argu-

¹³ <https://kobieta.onet.pl/wiadomosci/parlament-europejski-uznal-aborcje-za-prawo-czlowieka/wmt0k26>, [dostęp: 24.04.2021].

¹⁴ <https://ktociewyleczy.pl/wiedza/leczenie/prawa-pacjenta/3789-smierc-na-zyczenie>, [dostęp: 24.04.2021].

mentacji, na które powołują się obie strony dyskursu. Nie rzadko też powtarzane są w sposób dogmatyczny opinie niepotwierdzone lub mówiąc wprost nieprawdziwe.

Samo wykonane już orzeczonej kary śmierci nie musi być mniej humanitarne niż w przypadku innych, prawnie dopuszczalnych sposobach odbierania ludzkiego życia. Chodzi tu głównie o eutanazję, gdzie metoda wykonania egzekucji za pomocą śmiertelnego zastrzyku, w praktyce niczym się nie różni od najczęściej stosowanych metod dopuszczalnej eutanazji. Trudno natomiast porównywać metodę egzekucji w komorze gazowej za pomocą azotu lub helu z niektórymi metodami aborcji, która może być porównana z najbardziej bolesnymi średniowiecznymi metodami uśmiercania połączonymi z karami mutacyjnymi. Niektórzy przeciwnicy kary śmierci wskazują na przymus poddania się tej karze, co przysparza cierpienia skazanemu i czyni ją nieludzką. Argument ten jest zupełnie nie do przyjęcia dla każdego, kto ma do czynienia z prawem karnym, gdyż każda kara wiąże się z przymusem, na tym polega sens kary, a cierpienie jest odczuciem bardzo indywidualnym. Czasem pozornie mało dotkliwa kara może powodować u skazanego ogromne cierpienie, ale może być również dokładnie odwrotnie.

Jednak przestrzeganie uregulowań prawnych i sam sposób wykonywania kary śmierci nie są jedynymi kryterium klasyfikującym rozważaną karę śmierci, jako humanitarną. Na jakość jej „człowieczeństwa” niewątpliwie wpływają: wystarczalność podstaw niezbędnych do wymierzenia takiej nieuchronnej kary; kompletność zebranych dowodów, w całości wskazująca na winę oskarżonego; brak faktycznego błędu w ustalaniu winy oskarżonego. To właśnie te czynniki przesądzają o tym czy kara śmierci jest humanitarną, gdyż wykluczają one pomyłkę co do sprawcy czynu czy też okoliczności jego popełnienia. Jednak ich zachowanie może stanowić wykonanie kary głównej humanitarną.

Bibliografia

- Bosek L., Safjan M., *Konstytucja RP. Komentarz*, wyd. 1, tom 1, rok: Warszawa 2016.
Cieślak M., *Problem kary śmierci*, Państwo i Prawo 1966, nr 12.
Gurgul. J., *Spór o karę śmierci*, Państwo i Prawo 1982, nr 10.
Jasiński J., *Kara śmierci w aspekcie prawnym i moralnym*, Wiąż 1979, nr 10.
Kuczma P., *Prawna ochrona życia – prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP*, Warszawa 2002.
Świdziński J., *Kara śmierci. W obronie życia ludzkiego*, Warszawa 2009.
Tokarczyk R. A., *Prawa narodzin, życia i śmierci*, Kraków 1997.

Źródła internetowe:

- Law Review: Junk Mental Health Science and the Texas Death Penalty Tryb dostępu:
<https://deathpenaltyinfo.org/news/past/17/2018>.
M. Mierzwa, K. Niewęglowski, *Trend abolicjonistyczny w polskim prawie karnym w XX w.*,
Pobrane z czasopisma Studenckie Zeszyty Naukowe, <http://szn.umcs.pl>.

Odstrasżający efekt kary śmierci – przegląd badań, Raport przygotowany dla Fundacji Ius et Lex, <http://jacekczabanski.pl/?p=179>.

Resolution 1984/50, Garantien zum Schutz der Rechte von Personen, denen die Todesstrafe droht, <https://www.un.org/depts/german/wiso/e-res-1984-50.pdf>.

Rozwój kary śmierci w Stanach Zjednoczonych / literaturoznawca.

Magazyn „Historioscope” // <https://uctopuockon-pyc.livejournal.com/437487.html>.

Terytorium kary śmierci. Jak to się dzieje na Białorusi, <http://spring96.org/ru/news/85246>.

The establishment of the Council of Europe,

<https://webgate.ec.europa.eu/sr/news/establishment-council-europe>.

Strony internetowe:

<https://amnesty.org.pl/zrewidowane- stanowisko-ai-w-sprawie-aborcji/>.

http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/7183957.stm.

<https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/tak-wyglada-aborcja-w-drugim-trymestrze-ciazy-opisuje-lekarz-z-usa/6dlf6m0>.

<http://www.theglobaldispatch.com/abortion-case-dr-maureen-condic-testifies-unborn-babies-feel-pain-adding-that-ignoring-this-is-barbaric-11825>.

<https://kobieta.onet.pl/wiadomosci/parlament-europejski-uznal-aborcje-za-prawo-czlowieka/wmt0k26>.

<https://ktociewyleczy.pl/wiedza/leczenie/prawa-pacjenta/3789-smierc-na-zyczenie>.

Wykaz aktów prawnych:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. z 1997r. nr 78, poz. 483 ze zm.

Konwencja Genewska z dnia 27 lipca 1929 roku, Dz.U. z 1932 r. Nr 103, poz. 866.

Konwencja Genewska z dnia 12 sierpnia 1949 roku, Dz.U.1956.38.171 ze zm.

Europejska konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 4 listopada 1950 roku, Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284 ze zm.

Konwencja ONZ z dnia 9 grudnia 1948 roku w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, Dz.U. 1952.36.325.

Traktat o Unii Europejskiej z dnia 11 grudnia 1991 roku, Dz.U.2004.90.864/30.

Europejskie reguły więzienne (Zalecenie nr R(87) 3 dla państw członkowskich Rady Europy przyjęte przez jej Komitet Ministrów dnia 12 lutego 1987 roku podczas 404 posiedzenia Delegatów Ministrów.

Karta Narodów Zjednoczonych z dnia 26 czerwca 1945 roku, Dz.U.1947.23.90.

Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 7 marca 1966 roku.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku.

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z dnia 16 grudnia 1966 roku, Dz.U. z 1977 r. nr 38, poz. 167 ze zm.

Jan Doroszczak

Egzekucja, a humanitarne jej wykonanie

Artykuł przedstawia aktualnie stosowane metody wykonywania kary głównej i ich porównanie z innymi, prawnie i społecznie akceptowanymi sposobami odbierania życia, jakimi są aborcja i dopuszczalna eutanazja. Artykuł rozpoczyna się od przedstawienia uregulowań prawa międzynarodowego w zakresie możliwości stosowania kary śmierci w krajowych systemach prawnych. W drugiej części scharakteryzowane zostały najbardziej popularne w obecnej dobie metody egzekucji. Dalej autor omawia metody stosowane obecnie podczas zabiegów aborcyjnych i w dozwolonej eutanazji oraz porównuje je z wybranymi metodami wykonywanych egzekucji. W podsumowaniu autor potwierdza obydwa ze swoich hipotez:

- 1) niektóre ze sposobów wykonania egzekucji można uznać za humanitarne;
- 2) niektóre z obecnie stosowanych metod wykonania egzekucji nie są mniej humanitarne niż metody stosowane w aborcji i dozwolonej eutanazji.

Słowa kluczowe: kara śmierci, kara główna, aborcja, eutanazja.

Death penalty and its humane execution

The article presents currently used methods of executing capital punishment in comparison to other legally and socially accepted life deprivation methods such as abortion or euthanasia which are permissible under international law, or under domestic law provisions. The article begins with presenting international law regulations in the area of possibilities of death penalty use in domestic legal systems. The second part of the article concentrates on characterising most commonly used methods of execution. Next, the author goes to description of different types of abortion and permissible euthanasia procedures and compares them to chosen death penalty execution methods. In the conclusion part the author proves both of his hypotheses:

- 1) Some execution methods may be considered humane ones.
- 2) Some of currently used methods of executing are not less humane than abortion and permissible euthanasia procedures.

Keywords: death penalty, capital punishment, abortion, euthanasia.

Translated by Jan Doroszczak

Joanna Smoluk-Stachowska
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

MISTYCYZM I EZOTERYZM A KONCEPCJE GODNOŚCI CZŁOWIEKA W RENESANSOWYCH WŁOSZECH

Wprowadzenie

Koncepcja człowieka jako istoty złożonej z dwóch odmiennych substancji – niematerialnej, rozumnej duszy oraz fizycznego ciała – sięga swymi korzeniami samych początków starożytnej myśli filozoficznej¹. Antyczni mędracy, tacy jak Sokrates czy Platon, wierzyli bowiem głęboko, iż człowiek to nie tylko zwykła materia – ciało zdolne poruszać się czy też doznawać najróżniejszych wrażeń zmysłowych. To także coś, co musi się radykalnie od owej materii różnić, a jednocześnie jest w stanie wprowadzić fizyczne ciało w ruch i nim zarządzać. To coś odwiecznego, którego źródłem jest świat idei, eidosów – jak uważał Platon².

Tym wyjątkowym elementem składającym się na istotę człowieka miałyby być nieśmiertelna dusza sprawująca władzę nad naszą materialną powłoką. Według starożytnych filozofów to właśnie dzięki niej człowiek różni się od zwierząt – może odczuwać i racjonalnie poznawać otaczający go świat. To w niej swoją siedzibę ma rozum, który umożliwia istocie ludzkiej myślenie, analizowanie i wydawanie sądów. To również ta część człowieka, która po śmierci ciała powróci do wiecznego świata, z którego przybyła. Ciało w tej wizji postrzegane było zatem jako marna zewnętrżność, swoiste „więzienie dla duszy”, która pragnie się uwolnić i wzbić wysoko do nieba. Cieleśność ze swojej natury ogranicza bowiem duszę i próbuje usidlić ją w materialności a tymczasem świat fizyczny nie jest jej domem i nie w nim pragnie ona przebywać. Jej cel to świat idealny, odwieczny i nieśmiertelny – świat eidosów. To właśnie tak postrzegana dusza formuje zniszczalne ciało a nie odwrotnie, dlatego też starożytni filozofowie wysuwali najróżniejsze koncepcje etyczne, aby człowiek w swoim zachowaniu starał się dbać o ową nieśmiertelną cząstkę i rozwijać ją

¹ Zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, T1, Lublin 2018, s. 315-316.

² Zob. Platon, *Fedon*, Warszawa 1986.

jak najpełniej, by - gdy nadejdzie na to czas – mogła swobodnie powrócić do swojego źródła. Arystoteles dopełnił ową wizję zaznaczając, iż dusza rozumna czyli najbardziej rozwinięta część duszy ludzkiej stanowi swoisty wyznacznik godności człowieka i zarazem jego esencję³. Gdyby nie ona, ludzkość można byłoby bez żadnej przeszkody sprowadzić do kategorii czysto zwierzęcej, biologicznej. Posiadanie jej przez istotę ludzką świadczy o wyższości człowieka nad wszelkim innym stworzeniem i dlatego obowiązkiem wszystkich ludzi jest dbałość o jej odpowiedni i harmonijny rozwój. O ile jednak w starożytności nie rozwijano zbyt mocno genezy istnienia duszy w człowieku i raczej skupiano się na opisie jej struktury, sposobu działania a także znaczenia, jakie miała dla człowieka, o tyle po okresie hellenizmu i bujnym rozkwicie najrozmaitszych prądów i szkół o charakterze etycznym, w dobie renesansu powstawać zaczęły coraz bardziej skomplikowane koncepcje antropologiczne. Punktem wyjścia stał się namysł nad źródłem istnienia istoty ludzkiej (rozumianej jako nierozdzielna jedność duszy i ciała) oraz wypływających z niego konsekwencji dotyczących godności człowieka. Jednym z fundamentów, na którym włoscy, renesansowi humaniści oparli swoje dociekania na temat pochodzenia człowieka, jego duszy a także godności były szeroko pojęte koncepcje mistyczne i ezoteryczne.

1. Mistycyzm grecki

Motorem licznych zmian w epoce Odrodzenia było odkrycie niejako „na nowo” antycznych założeń mistycznych. Pozostająca na peryferiach głównych średniowiecznych prądów myślowych wiara w nieustanną łączność między sferami sacrum a profanum oraz przeświadczenie o możliwości dostępu do tajemnej wiedzy, która tłumaczyłaby związki zachodzące między nimi, rozpałała żarliwe umysły młodych filozofów. Dzięki licznym wyprawom do Egiptu czy Azji Mniejszej po drogocenne antyczne manuskrypty, zapomniane idee ezoteryczne z Bliskiego Wschodu oraz mistyczne koncepcje przyjęte chociażby w szkole pitagorejskiej, odżyły z niezwykłą siłą w najróżniejszych renesansowych wizjach antropologicznych. Włoscy humaniści otworzyli się na nowe pomysły i żądni wiedzy, która wcześniej była dla nich niedostępna, z zapalem przystąpili do wszelakich prac translatorskich, w celu uzyskania bezpośredniego dostępu do nieznanych wcześniej dzieł i poglądów zarówno wielkich, antycznych filozofów, jak i najróżniejszych mniej znanych myślicieli i mistyków ze Wschodu.

1.1. Pitagorejska unia mistyczna

Jednym z pomysłów zaczerpniętych z odradzającej się myśli Pitagorasa, była idea wszechświata, ujmowanego jako mistyczna unia. Została ona przedstawiona jako harmonijna konstrukcja powiązanych ze sobą różnych sfer rzeczywistości i była dla pitagorejczyków podstawowym założeniem kosmologicznym⁴. Przewidywała ona, iż cały świat stanowi

³ Por. Arystoteles, *O duszy*. Księga trzecia, PWN, 1988.

⁴ Zob. L. Ferrero, *Storia del pitagoreismo nel mondo Romano*, Torino 1995.

nierozdzielalną całość, złożoną z wielu różnych części, podporządkowanych nadrzędnej zasadzie jedności⁵. Chociaż każdą z nich można rozpatrywać indywidualnie, to jednak ich pełny sens i znaczenie daje się uchwycić jedynie w momencie postrzegania owych części, jako elementów składających się na jeden, całościowy byt. Wszechświat przeniknięty jest bowiem przez tzw. Duszę Świata – harmonijną jedność, której esencją są matematyczne proporcje. Wszelkie poszczególne i konkretne dusze są jedynie częścią owej fundamentalnej Pełni. Gwarantem utrzymania jedności takiego złożonego organizmu i zarazem jego istotą była liczba – (gr.) *arithmos*, stanowiąca zasadę bytu i utrzymania świata w zgodnym istnieniu. Zawierała w sobie proporcję wszelkich rzeczy, jakie zostały stworzone. Tak więc dla pitagorejczyków:

„(...) cały kosmos oparty jest na relacji między cyframi 1,2,3,4.(...) Tworzą wielość z jedności i jedność z wielości. (...) To dzięki liczbie, jedność jako prymordialna zasada bytu, rozciąga się na świat materialny, stając się wielością. Ich suma (liczba 10), jest fizyczną granicą rozszerzania jedności”⁶.

I chociaż liczby pochodzą z:

„(...) bezkresnego, nieograniczonego, absolutnego świata, kiedy rozciągają się na świat fizyczny, tworzą ograniczony, jednakże doskonały, jednolity system, wszechświat”⁷.

Tak uchwycona jedność całego kosmosu dawała renesansowym myślicielom możliwość powiązania poszczególnych warstw rzeczywistości (np. tekstu i cech osobowości, historii zawartej w Świętych Księgach z historią danego narodu czy układu planet z symbolami religijnymi) i traktowaniu ich w sposób relacyjny⁸. Do tego celu znakomicie nadawała się metoda interpretacji analogicznej, stosowana w tradycji chaldejskiej a zapoczątkowana jeszcze przez Filona z Aleksandrii w I w. ne. Umożliwiała ona zestawienie oraz porównanie ze sobą najrozmaitszych elementów – nawet tych, które na pierwszy rzut oka nie tylko wydają się nieporównywalne, ale i wręcz opozycyjne względem siebie.

Od tej pory jednym z ulubionych zadań renesansowych myślicieli, takich jak chociażby Marsilio Ficino, stało się poszukiwanie i tłumaczenie wszelakich powiązań między poszczególnymi warstwami całego wszechświata – rzeczywistości zarówno ludzkiej, jak i boskiej, materialnej i duchowej, czy też świeckiej oraz religijnej. Za sprawą tej metody, także w młodzieńczym umyśle hrabiego Giovanniego Pica della Mirandoli narodził się pomysł utworzenia wielkiego zbioru myśli i sentencji, które zestawiałyby ze sobą interesujące tezy, zaczerpnięte z najróżniejszych tradycji, kultur czy wierzeń (*Conclusiones nongentae*). Następnie miały one zostać poddane publicznej dyskusji podczas wielkiego sympozjum naukowego w Rzymie. Do owego zjazdu nigdy jednak nie doszło a słynne *Tezy* spotkał przewrotny los.

⁵ Por. D. Kubok, *Problem „apeiron” i „peras” w filozofii przedsokratejskiej*, Katowice 1998, s. 10.

⁶ G. Berghaus, *Neoplatonic and Pithagorean notions on World Harmony and Unity and Their Influence on Renaissance Dance Theory*, „Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research”, Vol. 10, nr 2, 1992, s. 45.

⁷ Tamże, s. 46.

⁸ Por. N. Goodrick-Clarke, *The Western Esoteric Traditions*, Oxford University Press 2008, s. 7.

Humanieści, tacy jak Lico Coluccio Salutati, z koncepcji harmonijnego zjednoczenia świata wywnioskowali natomiast, iż człowiek może i jest złożony z dwóch odmiennych substancji – duszy i ciała, to jednak stanowi nierozdzielalną całość i w swoim życiu powinien kierować się dobrem obu tych elementów. Istota ludzka jest bowiem „(...) *jednocześnie częścią przyrody i twórcą własnych losów*”⁹, dlatego też powinna skupić się na rozwoju zarówno samego siebie – swojej duchowości, jak i świata, który ją otacza. Salutati uważał przede wszystkim, że:

„*mędrzec, uczony, to nie samotnik odległy od ludzkich spraw, lecz człowiek, który idąc za głosem swego powołania, służy swemu Panu wśród trosk i udręk życia doczesnego*”¹⁰.

Tak więc godność człowieka zasadzała się u niego na realizacji swojego duchowego celu poprzez poznanie i moralne uczynki, a także za sprawą upiększania zastanej rzeczywistości oraz służeniu innym ludziom, poprzez czynny udział w życiu społecznym i politycznym. Tylko bowiem połączenie tych dwóch elementów i sumienne ich wypełnianie świadczy o wielkości i niezwyklej godności człowieka, odwzorowując tym samym harmonię całego wszechświata w mniejszej – ludzkiej – skali. Swoją argumentację Salutati oparł na tym, iż:

„*Uciekając od świata, możesz spaść z nieba na ziemię, ja zaś pozostając wśród ziemskich spraw, będę mógł wnieść swe serce z ziemi do nieba. Gdy działasz, pracujesz, troszczysz się o rodzinę, o dzieci, o krewnych, o przyjaciół, o ojczyznę, która wszystko sobą ogarnia, wznosisz swe serce do niebios, nie możesz nie podobać się Bogu*”¹¹.

Zatem tylko poprzez harmonijne działanie zarówno umysłowe, jak i aktywne społecznie człowiek odwzorowuje jedność całego stworzenia a przez to zbliża się do Absolutu i uprawomocnia tym samym swoją godność.

Podobnie koncepcję złączenia różnych sfer życia w celu ukazania pełni ludzkiej godności prezentował Gianozzo Manetti. Jego zdaniem pojęcie cnoty moralnej (*virtus*) wywodzi się z męstwa (*virilitas*) a zatem człowiek, aby osiągnąć pełnię człowieczeństwa - powinien realizować zarówno ideały społeczne, jak i kontemplacyjne. Dlatego też z jednej strony powinien skupiać się na poznawaniu świata, twórczej i swobodnej działalności rozumu, z drugiej zaś aktywnie uczestniczyć w życiu codziennym. Można zatem uznać, iż Manetti „*opisuje doskonałość fizjologicznej budowy ludzkiego ciała, jego piękno i niezwykłą łączność z całą pozostałą przyrodą. Pokazuje bogactwo i wielkość ducha ludzkiego, wielkość przejawiającą się w samym ludzkim życiu, w historycznym rozwoju cywilizacji, w wielkich zdobyczach ludzkiego rozumu i wspaniałych wynalazkach*”¹². Tak więc widać wyraźnie, iż myśliciel przejawów godności człowieka nie upatruje tylko we wzniosłych poematach czy życiu kontemplacyjnym poświęconym poszukiwaniu prawdy o boskiej rzeczywistości. Dostrzega ją także we wszelkiej działalności wytwórczej człowieka, zarówno tej artystycznej – jak przepiękne rzeźby czy freski, ale i tej rzemieślniczej – w architekturze domów, budynków sakralnych i publicznych oraz wszelkich przedmiotach codziennego użytku. Wskazując na

⁹ A. Nowicki, *Filozofia włoskiego Odrodzenia*, Warszawa 1966, s. 22.

¹⁰ E. Garin, *Filozofia odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1969, s. 43.

¹¹ C. Salutati, *Epistolario*, II, Roma 1891, s. 303 – 307.

¹² B. Suchodolski, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1968, s. 227.

fizyczne piękno ludzkiej twarzy i ciała, pokazuje jednocześnie jak doskonale (deprecjonowana dotąd przez średniowiecznych myślicieli) materia jest zespolona z nieśmiertelną, twórczą duszą. Tym samym, odwołując się do idei harmonii i jedności poszczególnych elementów całego wszechświata oraz jej analogii w ujmowaniu człowieka, jako bytu złożonego z duszy i ciała, daje on podstawę do śmielszej fascynacji i pozytywnego postrzegania cielesności człowieka.

1.2. Idea reinkarnacji a cel życia człowieka

W orficko-pitagorejskiej myśli mistycznej pojawiła się również zupełnie nowa koncepcja metempsychozy czyli ponownego wcielenia się duszy w dowolne ciało po śmierci poprzedniego „nosiciela”. Wynikała ona z jednej strony z koncepcji postrzegania czasu jako nieustannie obracającego się kręgu, który z każdym obrotem zbliża się lub oddala do swojego apogeum, z drugiej zaś strony miała znaczenie etyczne. W owej wizji nieśmiertelna dusza została uwięziona w ciele w wyniku upadku, dlatego też jej zadaniem jest odpokutowanie za swoje przewinienia. Wraz z każdym kolejnym wcieleniem może dostąpić ona coraz większego oczyszczenia, aż do pełnej wolności i tym samym zjednoczenia się z Duszą Świata. Może też całkowicie zatracić się w materialności i oddalić od swojego źródła, skazując się jednocześnie na kolejne wcielenia w coraz niższe formy bytu. Wpływ na owo duchowe *purgatio* (łac. oczyszczenie) ma wypełnianie przez istotę ludzką odpowiednich praktyk religijnych, właściwe postępowanie moralne oraz skupienie się na rozważaniach dotyczących kwestii najwyższych – samego Absolutu.

Echo owej idei wyraźnie uwidacznia się wśród koncepcji włoskich myślicieli, podkreślających szczególne znaczenie życia kontemplacyjnego. To właśnie możliwość poświęcenia swojego życia na dociekanie spraw niebiańskich za sprawą posiadania duszy rozumnej, surowa asceza oraz oderwanie się od pokus świata materialnego, stanowiła dla nich istotę godności człowieka, który może w ten sposób zjednoczyć się ze swoim Stwórcą. Istota ludzka jest bowiem w ich oczach:

„(...) zdolna do obserwowania i interpretowania natury, umiejąca się wyzbyć wszelkich ziemskich ograniczeń, (...), posiadająca boski intelekt; jest niczym spekulujące lustro, będące przestrzenią dalszej współpracy między tym co duchowe i niematerialne, a tym co ziemskie”¹³.

Dzięki owemu wstrzemięźliwemu zachowaniu i rozumnym rozpatrywaniu rzeczywistości, człowiek mógł dostąpić radości spotkania z tym, co Najwyższe. Tym samym, oczyszczając swą duszę za pomocą ascezy i kontemplacji, miał możliwość dostąpienia momentu pełnej jedności z Bogiem.

Jednym z czołowych przedstawicieli prezentowanego nurtu kontemplacyjnego był Cristoforo Landino. Przywołując osobę Cyncerona, mówił on iż:

„ten wielki Rzymianin nie wtedy przysłużył się najwięcej ludzkości, gdy pokonał Katylinę czy Antoniusza broniąc w konkretnym momencie historycznym wolności i szczęścia swoich

¹³ J. Smoluk-Stachowska, *Wpływ kabaty na filozofię Giovanniego Pica della Mirandoli*, nie wydane, s. 30.

współobywateli, ale wówczas gdy z dala od polityki, zwrócił się do roztrząsania najważniejszych zagadnień (...) i ogarniając swą myśl całą rzeczywistość określił cel człowieka¹⁴.

Jakkolwiek czyny społeczne nie byłyby zatem ważne dla całego rodzaju ludzkiego i stanowiły olbrzymią wartość dodaną, to jednak dla Landina wyznacznikiem godności istoty ludzkiej jest skupienie się na rozważaniach dotyczących natury, Boga i człowieka. Działalność intelektualna umożliwiona przez posiadanie duszy i rozumu jest bowiem nieśmiertelna i jako taka stanowi fundament każdego działania praktycznego. To zatem kontemplacja stanowi bezpośredni dostęp do tego, co dla człowieka najważniejsze – kontaktu z Absolutem i wznosi jego istotę ponad zwierzęcą naturę. Landino nauczał bowiem, że: „Człowiek jest wielki, bo jest zdolny do podjęcia „lotu ku Bogu”, a dzieje się to wówczas, gdy zgodnie z platońskim modelem ludzkiej natury, dusza wyzwala się z więzienia ciała. Każdy człowiek powołany jest do tego, by rozwinąć skrzydła; dopiero wtedy urzeczywistnia swoje ludzkie powołanie i osiąga swoją wielkość¹⁵”.

Podobnie, w duchu kontemplacyjnym, kwestię godności spostrzegał Marsilio Ficino, który upatrywał istoty pełni człowieczeństwa i jednocześnie sposobu na wyzwolenie swojej duszy z okowów materialnego ciała właśnie za pomocą utrzymywania ascezy oraz oddawania się rozmyśleniom nad całą rzeczywistością – zarówno ludzką, jak i boską. Podkreślał to pisząc:

„Jakżeż dociekliwy jest ten łowca, który w tym głębokim lesie świata szuka i znajduje najbardziej ukryte ślady Boga. Jakżeż subtelny jest ten filozof, który znajduje idee rzeczy w najwyższej idei wszystkiego. Jakżeż bystry jest ten myśliciel, który tajniki Boga przenika, (...) który, krótko mówiąc, w każdym czynie dostrzega w sobie Boga jak w zwierciadle i dostrzega siebie w Bogu jak w słońcu. Jakże boskie jest zwierciadło boskiego słońca oświecane jego promieniami i zapalone jego płomieniami. Zapala się płomieniami samego Dobra i powoli pragnie wszystkiego, co dobre, a we wszystkich, co dobre, i ponad wszystko pragnie – jego¹⁶”.

Z powyższego wynika więc, iż także dla tego renesansowego myśliciela sposobem na oczyszczenie swojej duszy i możliwości osiągnięcia zjednoczenia ze swoim Stwórcą, a jednocześnie istotą wszelkiej godności człowieka jest – podobnie, jak we wcześniejszych wierzeniach pitagorejczyków – poświęcenie swojego życia na rozważanie kwestii boskich przy zachowaniu ascetycznego trybu życia. W odróżnieniu od starożytnych, Ficino odrzucał jednak koncepcję reinkarnacji zakładając, iż pełnego oczyszczenia można dostąpić w czasie jednego, jedyne go życia, jakie zostało nam ofiarowane przez Boga.

2. Wyrocznie chaldejskie i hermetyzm

Z koncepcji reinkarnacji i jej etycznego aspektu skorzystali również spadkobiercy tradycji chaldejskiej. Uważali oni, iż człowiek to istota wielokształtna, niespokojna

¹⁴ C. Landini, *Quaestiones camaldulenses ad Federicum Urbinatum principem*, Florentiae 1480.

¹⁵ S. Świeżawski, *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, T.6, Warszawa 1983, s. 188.

¹⁶ M. Ficino, *O nieśmiertelności duszy*, w A. Nowicki *Filozofia włoskiego Odrodzenia*, op.cit., s. 119.

i zmienna a w zależności od swojego postępowania, która może nawet przemieniać się w różne byty fizyczne¹⁷. Jeśli spełnia ona dobre uczynki, dba o właściwą postawę moralną oraz skupia się na poznaniu rzeczywistości ponadnaturalnej – wznosi swą duszę do poziomu aniołów. Jeśli zaś ogranicza się do spraw ziemskich i jest nikczemna – dusza jej może przemienić się nawet w kamień.

2.1. Możliwość przemiany

Ową nieco zapomnianą koncepcję metamorfozy, w traktacie *Oratio de dignitate hominis*, przywoływał włoski hrabia Giovanni Pico della Mirandola. Nauczał w nim, że: „Już Ateńczyk Asklepios powiada, że sam człowiek siebie przekształca i z tego powodu jest słusznie nazywany Proteuszem. Ezoteryczna teologia Izraelitów zmienia świętego Enocha w anioła boskości a innych w inne bóstwa. (...) pitagorejczycy mówili, że ludzie występni zmieniają się w zwierzęta, zaś Empedokles, że nawet w rośliny. Nawet Mahomet był znany z tego, jakoby często mawiał, że ten, kto od prawa bożego odstępuje, zwierzęciem się staje”¹⁸.

Z powyższego fragmentu wynika więc, że człowiek przedstawiony był jako istota zmienna, dynamiczna, która może przekształcać swój byt w zależności od własnych czynów. Jak to jest jednak w ogóle możliwe? O ile Chaldejczycy czy antyczni myśliciele greccy wskazywali na możliwość fizycznej przemiany człowieka zarówno w ciągu jednego życia, jak i na przestrzeni różnych wcieleń, to jednak Giovanni Pico della Mirandola wychodząc od metaforycznej koncepcji zasianych w człowieku wielu ziaren, zaproponował odmienne rozumienie owej idei ludzkiej metamorfozy.

Według tego renesansowego filozofa człowiek nie ma jednej, przypisanej do siebie i właściwej tylko jemu natury. Uważał, że:

„W rodzącym się człowieku Bóg zasiał wszelkiego rodzaju nasiona i zalążki każdego rodzaju życia, a które z nich człowiek będzie uprawiał, te dojrzeją i w nim zaowocują. Jeśli zalążki wegetatywne – będzie rośliną, jeśli zmysłowe – będzie zwierzęciem, jeśli rozumne – będzie stworzeniem niebiańskim, jeśli intelektualne – będzie aniołem i dzieckiem Bożym”¹⁹.

Owe zalążki są różnymi formami rozwoju duszy i tylko od człowieka i jego wolnej decyzji zależeć będzie, w jaką stronę rozwinię on potencjalność zawartą w swojej duszy. Mirandola twierdził bowiem następnie, iż Bóg – Stwórca, po akcie kreacji powiedział do istoty ludzkiej:

„Nie uczyniłem Cię ani niebiańskim, ani ziemskim, ani śmiertelnym, ani nieśmiertelnym, żebyś sam w sposób wolny i godny siebie, samego siebie tworząc, nadał sobie kształt taki, jaki zechcesz. Będiesz mógł schodzić do poziomu zwierząt, będziesz też mógł się odradzać i mocą własnej woli wznosić do dziedziny tego, co boskie”²⁰.

¹⁷ Zob. D. Miszczyński, *Wyrocznie chaldejskie. Wprowadzenie do zagadnienia i teologii systemu chaldejskiego*, Kraków 2013.

¹⁸ G.P. della Mirandola, *Oration of the dignity of Man*, Indianapolis/Cambridge 1965, s. 5.

¹⁹ G.P. della Mirandola, *Mowa o godności człowieka*, w A. Nowicki, *Filozofia włoskiego odrodzenia*, op.cit., s. 140.

²⁰ G.P. della Mirandola, *Oration of the dignity of Man*, op.cit., s. 26.

Z przytoczonego powyżej tekstu można wywnioskować, iż z chaldejskiego motywu fizycznej przemiany człowieka w różne byty, włoski humanista utworzył całkowicie nową antropologiczną koncepcję, opartą z jednej strony na zasianiu w duszy ludzkiej najróżniejszych możliwości form bycia, z drugiej strony zaś na posiadaniu przez człowieka wolnej woli. Raz podjęty przez istotę ludzką wybór sposobu życia nie oznaczał jednak końca jego decyzji. Mirandola przypisał bowiem człowiekowi również cechę zmienności, która sprawiła, iż raz obrana droga nie musiała być drogą ostateczną. Istota ludzka mogła zatem wielokrotnie zmieniać swój los i dokonywać kolejnych wyborów. Mogła wznosić się w swoim postępowaniu do Boga, ale i też upadać w materialność, poprzez skupienie się na świecie doczesnym. To właśnie owa wolność wyboru, źródłowa potencjalność egzystencji na różnych poziomach rozwoju duszy oraz dynamiczność i zmienność istoty ludzkiej – zainspirowana chaldejską koncepcją metamorfozy – stanowiła dla Giovanniego Pica della Mirandoli swoisty dowód na wielkość i godność człowieka. Możliwość swobodnego kształtowania własnego losu podług własnej chęci, spośród najróżniejszych sposobów bycia, które zostały nam dane w naszej istocie, stały się następnie podwalinami dla utworzenia nowoczesnej koncepcji godności oraz rozwoju współczesnego nurtu egzystencjalnego oraz filozofii życia, z takimi przedstawicielami jak Martin Heidegger czy Jean Paul Sartre na czele.

Kwestię wolności jako istoty człowieczeństwa podnosili również pozostali renesansowi humaniści. Wspomniany już Salutati zauważył, iż:

„godność człowieka zasadza się na wolności jego chcenia i działania”²¹, oraz że to właśnie „(...) wola – i to wola z istoty swojej wolna – stanowi istotę ludzkiej duszy, (...) to w niej tkwi ostateczne źródło wolności”²².

Człowiek zatem musi podjąć decyzję co do swojego postępowania i rozwoju całkowicie autonomicznie. Świadomie wybrać drogę życiową, jaką będzie podążał i następnie przyjąć za nią pełną odpowiedzialność. Ficino natomiast zauważył, że:

„(...) tylko jeden jedyny człowiek, spośród wszystkiego na tej ziemi nigdy nie spoczywa; tylko on jeden nie jest zadowolony z miejsca, które zajmuje”²³.

On też, jako jedyny musi wybrać właściwe dla siebie miejsce, zdecydować o własnym losie i formując swą duszę – wspinać się coraz wyżej po kolejnych szczeblach na drabinie rozwoju, aż osiągnie pełnię jedności i harmonii zarówno ze światem, jak i z Absolutem. Owa wolność wyboru oraz możliwość dynamicznej zmiany gwarantującej samodzielne określenie sposobu swojej egzystencji, także dla tych myślicieli stanowiły o niesamowitej godności człowieka.

²¹ S. Swieżawski, *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, T.6, op.cit., s. 202.

²² Tamże, s. 395, 404.

²³ M. Ficino, *Opera*, Bazylea 1576, s. 315.

2.2. Korespondencja wszechświata a mikrokosmiczność człowieka

Włoscy humaniści, opierając się na pitagorejskiej koncepcji harmonii całego wszechświata i dodając do niej hermetyczne założenie „jak na górze, tak na dole”, mówili również o alegorycznie ujmowanej korespondencji między poszczególnymi warstwami rzeczywistości²⁴, torując tym samym drogę do usankcjonowania i ugruntowania ekstatycznej formy zjednoczenia z Absolutem. Ślady takiego myślenia uwidaczniają się chociażby w renesansowej koncepcji mikrokosmiczności człowieka, która również między innymi świadczy o jego wielkiej godności. Choć początkowo idea ta zaczerpnięta została z tradycji wczesnochrześcijańskiej, według której człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga, to jednak w dobie renesansu dodano do niej nowy, hermetyczny wymiar. Giovanni Pico della Mirandola uważał bowiem, że to właśnie „(...) w człowieku zebrane są wszystkie natury, centrum świata znajduje się tam, gdzie jest człowiek”²⁵. Filozof wyjaśnia to pokazując, iż istota ludzka jest „małym światem” na mocy swojej bezkształtnej formy, w której przecinają się wszystkie możliwe sposoby istnienia – w tym także boska natura, przejawiająca się zarówno w rozpatrywaniu rozumną duszą zagadnień dotyczących spraw ziemskich oraz niebiańskich, jak i w posiadaniu twórczej mocy oraz wolnej woli. Człowiek jest zatem swoistym zwornikiem całego kosmosu i to w nim odzwierciedla się zarówno cały zamysł boskiego stworzenia (najróżniejsze potencjalne formy bytowania), jak i boskość sama w sobie (wolna wola i zdolność tworzenia świata). To w nim spotykają się wszystkie możliwe rzeczywistości, odwzorowując tym samym całą strukturę wszechświata oraz potwierdzając zachodzenie hermetycznie ujmowanej korespondencji między tym, co na górze i tym, co na dole. Według Mirandoli ową analogiczność podkreśla również sam akt stworzenia człowieka, podczas którego Bóg miał powiedzieć: „Umieściłem cię pośrodku świata byś lepiej mógł widzieć wszystko we wszechświecie”²⁶. Istota ludzka jest zatem swoistym mikrokosmosem zatopionym w świecie i jednocześnie będącym jego spoiwem²⁷.

Na moc twórczej i swobodnej kreacji otaczającej nas rzeczywistości i tym samym ujmowania jej jako świadectwa naszej godności powoływał się natomiast Lorenzo Valla, który podkreślał, iż „Człowiek jest jak Bóg, przez nieustanne kreowanie swojego własnego świata za sprawą słów, literatury, sztuki i życia osobistego”²⁸. W podobnym tonie wypowiadali się również Marsilio Ficino, który uważał, że „człowiek, który tworzy myśl, słowo i kształt, który tworzy dzieła piękne, jest właśnie najpełniej Bogiem na ziemi, ponieważ działa podobnie jak Bóg we wszechświecie”²⁹ oraz Gianozzo Manetti twierdzący, jakoby „Człowiek jest istotą godną najwyższego szacunku i podziwu przede wszystkim ze względu na tworzone przez siebie doskonałe dzieła”³⁰.

²⁴ Zob. N. Goodrick-Clarke, *The Western Esoteric Tradition*, op.cit., s. 7-10.

²⁵ S. Swieżawski, *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, op.cit., s. 195.

²⁶ G.P. della Mirandola, *Mowa o godności człowieka*, op.cit., s. 139.

²⁷ Por. B. Suchodolski, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, op.cit., s. 169.

²⁸ S. Swieżawski, *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, T.6, op.cit., s. 331 (przypis 200).

²⁹ A. Chastel, *Art. Et Humanisme a Florence Au temps de Laurent Le Magnifique*, Paris 1959 s. 188.

³⁰ A. Nowicki, *Filozofia włoskiego odrodzenia*, op.cit., s. 31.

3. Mistyka żydowska

Z mistycznego odłamu judaizmu zwanego Kabałą, renesansowi humaniści zaczerpnęli natomiast nacisk na szczególną formę duchowości, która z jednej strony fundowała godność człowieka, z drugiej zaś dawała możliwość bezpośredniego zetknięcia się stworzenia ze swoim kreatorem. Żydowscy kabaliści uważali bowiem, że:

„Człowiek wyposażony w intelekt a zatem zdolny do poznawania i interpretowania otaczającej go rzeczywistości, uzyskuje w ten sposób możliwość wejścia w bezpośrednią relację z Bogiem”³¹.

Podejście to stanowiło całkowicie odmienną perspektywę transcendentnego Boga przyjętą zarówno w chrześcijaństwie, jak i w judaizmie. Skoro bowiem cały wszechświat jest ze sobą nierozzerwalnie związany a poszczególne jego części przejawiają się w sobie nawzajem, to za sprawą umiejętności uchwycenia i zrozumienia owych relacji, istota ludzka uzyskała możliwość bezpośredniego dotarcia do samego Stworzyciela.

3.1. Językowe ujmowanie całego świata

Niezwykle istotnym elementem takiej idei była koncepcja symbolu, rozumianego jako swoistego pośrednika między światem boskim a stworzonym. Twórca wszechświata przejawia się bowiem w swoim dziele właśnie pod postacią symbolu, który transcendując fizyczną rzeczywistość, odnosi się na powrót do swego boskiego źródła. To także za pomocą symbolu ludzki umysł mógł dostąpić niejako wtajemniczenia i poprzez mozolne wspinanie się po drabinie poznania dostąpić spotkania z Absolutem. Podstawą dla takiego rozumowania jest ponownie przyjęcie pitagorejskiego założenia jakoby Stwórca (Dusza Świata) przenikający całe stworzenie, stanowił z nim swoistą jedność i dzięki temu był w nim uchwytywany³². Zarówno bowiem świat, jak i człowiek, choć złożeni są z wielu elementów, to przecież istnieją harmonijnie zespoleni w jedności. Z tak postrzeganej jedności wypłynęła bowiem wszelka wielość. Podkreślał to Abraham Abulafia pisząc, że:

„(...) wszystkie wewnętrzne moce człowieka i ukryte w nim dusze są porozdzielane między liczne ciała i zróżnicowane(...) każda z nich, (...) biegnie zgodnie ze swoją istotą do prazródła, które jest niedwoiście jedno i mieści w sobie nieskończoną wielość”³³.

Pitagorejskie założenie o harmonii wszechświata, mistycy żydowscy uzupełnili jednak twierdzeniem, iż:

„(...) stworzenie jest aktem pisania boskiego, podczas którego Bóg wciela swój język w rzeczy i wlewa go w postaci podpisów. Pismo formuje materię stworzenia(...) dlatego język ma, przynajmniej potencjalnie, niewymierną i nieskończoną świadomość rzeczy”³⁴. Dlatego też „(...) interpretacje całych wersetów, liter, znaków muzycznych, przykazań mają charakter

³¹ J. Smoluk-Stachowska, *Wpływ kabały na filozofię Giovanniego Pica della Mirandoli*, nie wydane, s. 29.

³² Por. N. Goodrick-Clarke, *The Western Esoteric Tradition*, op.cit., s. 20.

³³ G. Scholem, *Mystycyzm żydowski i jego główne kierunki*, Warszawa 2007, s. 148-149.

³⁴ R. Goetschel, *Kabała*, Warszawa 1994, s. 33.

symboliczny, (...) stają się symbolem i określeniem rzeczywistości niebieskiej, lub jeszcze wyżej³⁵.

Odczytując owo stwórcze Pismo i odpowiednio je interpretując, człowiek przy pomocy swojego rozumu może zatem osiągnąć najwyższą formę poznania i tym samym dosiąć ekstatycznego zjednoczenia ze swoim Stwórcą. Kluczem do tego swoistego zespoleńia była wobec tego specyficzna medytacja nad literami hebrajskiego alfabetu, pełniącymi funkcję ontologiczną. To na nich bowiem w tej koncepcji opierały się różne poziomy wszechświata – człowiek, świat i czas³⁶. Język, posiadający status ontologiczny i kosmogoniczny poprzez moc kreacji, prezentuje się zatem w tej wizji jako swoiste manifestacje imienia Najwyższego, będącego fundamentem dla całego dzieła stworzenia³⁷. Według kabalistów, takich jak chociażby Abraham Abulafia czy Józef Gikatilla, formy czytania tak „zapisanej” rzeczywistości mogły być bardzo różne – od tradycyjnej medytacji nad treścią Pisma Świętego i rozważania go w odniesieniu zarówno do różnorodnych sytuacji i wydarzeń historycznych, jak i do indywidualnego zachowania moralnego konkretnych ludzi, do bardzo restrykcyjnej ascezy i wyczerpujących ćwiczeń fizycznych. One to – przed rozpatrywaniem Bożej Księgi – miały wprowadzić mistyka w odpowiedni nastrój i przenieść go na inny poziom rzeczywistości mentalnej, który następnie umożliwi poczucie ekstatycznej jedności z Bogiem podczas wypowiadania najróżniejszych inkantacji.

Giovanni Pico della Mirandola, głęboko wierzący w godność człowieka zasadzającą się także na posiadaniu intelektu i rozumu zdolnego swą mocą poznawać wszelką rzeczywistość, gorąco zachęcał do wszelkich prób kontemplacji nad symboliką i znaczeniem poszczególnych liter w Piśmie Świętym, zgodnie z zaleceniami myślicieli kabalistycznych. Przejął on od owych żydowskich mędrców fascynację nad literami i przypisywanymi im wartościami liczbowymi wraz z przekonaniem, iż dzięki odpowiednim praktykom medytacyjnym a także poprzez możliwość poszukiwania między poszczególnymi słowami najróżniejszych powiązań opartych na metodzie gematrii i temury, można bezpośrednio odczytać i poznać plan boskiego stworzenia po to, by następnie w akcie ekstatycznej kreacji dosiąć całkowitego stopienia się ze swoim stwórcą i osiągnąć pełnię człowieczeństwa. Świadczą o tym chociażby jego samodzielne próby wielopoziomowego odczytania słowa *Bereshit*, które przedstawił w metaforycznym dziele *Heptaplus*³⁸. Jednakże koncepcja stwórczej mocy liter, jak i godności człowieka zawieszanej na przeniknięciu dzieła stworzenia za pomocą poznawczej funkcji swojego rozumu jest także silnie związana z kabalistyczną wizją drzewa życia i harmonii wszechświata.

³⁵ Tamże, s. 25.

³⁶ Zob. P. Mordell, *The origins of letters and numerals. According to the Sefer Yetzirah*, Philadelphia-Breslau 1914.

³⁷ Por. J. Smoluk-Stachowska, *Wpływ kabały na filozofię Giovanniego Pica della Mirandoli*, nie wydane, s. 36.

³⁸ Zob. G.P. della Mirandola, *On the Dignity of Man*, op.cit., s. 63-174.

3.2. Drzewo Życia jako symbol jedności

Interesująca włoskich humanistów koncepcja „drzewa emanacyjnego”, opartego na teorii 10 stwórczych sefirot, pojawiła się natomiast w mistycznym traktacie *Sefer-ha-Bahir*³⁹ a rozwinięta i dopracowana została w księdze *Zohar*. Owe sefiry tworzyły zhierarchizowany system kosmicznych zasad i imion Boga, do których przypisane zostały różne atrybuty. Na samej górze swoje miejsce miała *Keter Elijon* – uchwytywana jako nieograniczona Boska Myśl/Logos, której analogicznie odpowiadała myśl ludzka. Następnie miejsce swoje miała *Chochma* – Mądrość i *Bina* – Matka Światów i jednocześnie Boża⁴⁰. Z owej trójcy wypływało następnie kolejnych stwórczych 7 sefir, które przecinały się w środku współtworząc sefirę *Da'at* – Wiedzę. Intrigującą kwestią w owej koncepcji jest przypisywanie sefirom (umieszczonym zarówno po lewej, jak i po prawej stronie od sefiry *Keter*) pierwiastków męskiego i żeńskiego. Jedynie zespolenie owych dwubiegunowych sefir sprawić miało, że zaistnieją dowolne światy, których odkupienie będzie mogło się dopełnić. Analogicznie zatem jak w kosmicznej hierarchii emanacyjnego drzewa, oba elementy – żeński i męski – łączą się ze sobą w harmonijną pełnię jedności, tak i w samym człowieku jedynie komplementarność tych dwóch pierwiastków gwarantuje mu uzyskanie pełni godności i człowieczeństwa oraz toruje drogę do spotkania z Absolutem.

W koncepcji drzewa życia pojawiła się również idea Adama Kadmona – symbolu praczłowieka czy też człowieka niebiańskiego, który odpowiadał sefirze *Da'at* i umieszczony był pośrodku hierarchii emanacyjnej. Utożsamiany z Logosem, odzwierciedlał tym samym siłę Absolutu, w którym działają wszelkie modalności Boga⁴¹. To on też wykreował na swoje podobieństwo człowieka ziemskiego, który połączył w sobie nie tylko boską strukturę sefirot, ale i hierarchię całego wszechświata⁴². Kabalistyczny pierwowzór człowieka aktualnego, posiadał więc także cechę mikrokosmiczności poprzez spajanie w sobie wszelkich rzeczywistości – zarówno boskich, jak i kosmicznych. Tym samym, za sprawą zakotwiczenia w istocie Boga oraz dzięki posiadaniu rozumu, który umożliwiał mu wszelkie poznanie – uzyskał status wyjątkowej godności wśród wszystkich innych stworzeń i stał się wzorem, na którym włoscy renesansowi filozofowie próbowali budować swoje nowatorskie antropologiczne koncepcje.

Podsumowanie

Głęboki namysł włoskich odrodzeniowych filozofów nad źródłami istoty ludzkiej oraz szeroko pojętą godnością człowieka zaowocował najróżniejszymi pomysłami, jak i dojrzałymi koncepcjami, które stały się później podwalinami dla nowoczesnego ujmowania zarówno samej istoty godności, jak i pełni człowieczeństwa. Mało kiedy zdajemy

³⁹ Zob. *Sefer-ha-Bahir*, §119, Tora Padres 2019.

⁴⁰ Zob. E.R. Wolfson, *Along the Path: Studies in Kabbalistic Myth, Symbolism and Hermeneutics*, State University of New York Press 1995, s. 206.

⁴¹ Por. *Idra Rabba* III, e-University.pub 2019, 139b.

⁴² Zob. *Zohar*, ii, The Kabbalah Centre International 2003, 70b.

siebie sprawę, jak wiele najróżniejszych kultur i tradycji miało wpływ na nasze współczesne postrzeganie kondycji człowieka. Nie tylko bowiem sama idea posiadania rozumnej duszy stanowi wyznacznik ludzkiej wielkości. Koncepcja wolnej woli, dynamicznej i zmiennej natury człowieka czy przeświadczenie o harmonijnym współistnieniu istoty ludzkiej z całym wszechświatem, to tylko niektóre elementy renesansowych wizji godności, które zaczerpnięte zostały przez ówczesnych myślicieli z mistycznej myśli Wschodu oraz Zachodu. Orficko-pitagorejskie misteria, żydowska kabała czy ezoteryczne koncepcje Chaldejczyków odegrały niebagatelną rolę w kształtowaniu się poglądów włoskich humanistów epoki Odrodzenia, wpływając tym samym na nasze dzisiejsze myślenie. Inspirując renesansowych filozofów i oferując całą gamę najróżniejszych idei wiążących człowieka zarówno ze światem, jak i z samym Stworzycielem, owe hermetyczne koncepcje stanowiły niezwykle fundament, na którym swoje antropologiczne teorie budować mogły kolejne pokolenia. Wprowadzając mistyczne przekonania w kulturę Zachodu, odrodzeniowi filozofowie zagwarantowali im trwałość i nieśmiertelność pod postacią fundamentów, na których został oparty nowoczesny model rozumienia godności człowieka. Aby w pełni uchwycić i zrozumieć idee oraz przeświadczenia, które są w nas zakorzenione niejako właśnie za pośrednictwem owych renesansowych koncepcji, trzeba jednak sięgnąć do różnych tradycji i otworzyć się nie tylko na racjonalne postrzeganie świata – tak typowe dla zachodniego sposobu myślenia, ale i na mistyczną wiedzę, która od wieków gwarantowała wielkość i godność istoty ludzkiej, umożliwiając jej jednocześnie osiągnięcie bliskiego, osobistego i bezpośredniego kontaktu ze swoim Stworzycielem.

Bibliografia

- Abulafia A., *We-Zot Yehudah*, [w:] „Auswahl Kabbalistischer Mystic, vol.1, Leipzig 1853.
- Arystoteles, *O duszy*, PWN, Warszawa 1988.
- Avizier N., *Kabbalah, Science and the Creation of the Universe*, [w:] ”Jewish Action”, vol.65, nr 1, Fall 2004.
- Berghaus G., *Neoplatonic and Pithagorean notions on World Harmony and Unity and Their Influence on Renaissance Dance Theory*, [w:] ”Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research”, Vol. 10, nr 2. 1992.
- Burns D., */the Chaldean Oracles of Zoroaster. Hekate's Church and Platonic Orientalism in Psellos and Plethon*, [w:] ”Aries”, vol. 6, nr 2, 2006.
- Chastel A., *Art. Et Humanisme a Florence Au temps de Laurent Le Magnifique*, Presses Universitaire de France, Paris 1959.
- Copenhaver B. P., *Number, Shape and Meaning in Pico's Christian Cabala: The Upright Tsade, The Closed Mem, And The Gaping Jaws of Azazel* [w:] ”Natural Particulars: Nature and the Disciplines in Reinassance Europe”, Cambridge, MA/London: MIT Press 1999.
- Ferrero L., *Storia del pitagoreismo nel mondo Romano*, Torino 1995.
- Ficino M., *Opera*, Bazylea 1576.

- Garin E., *Filozofia odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1969.
- Garin E., *La cultura filosofica del Rinascimento italiano*, Florence 1961.
- Garin E., *La filosofia 1. Dal medio evo all'umanesimo*, [w:] *Storia dei generi letterari italiani*, Milano 1947.
- Geller M., Geus K., *Esoteric Knowledge in Antiquity – Some Thoughts*, [w:] *Esoteric Kcnowledge in Antiquity*, Max Planck Institut fur Wissenschaftsgeschichte 2014.
- Goetschel R., *Kabała*, Warszawa 1994.
- Goodrick-Clarke N., *The Western Esoteric Traditions*, Oxford University Press 2008.
- Ha-Bahir Sefer*, [w:] *The Book Bahir: An Edition Based on the Earliest Manuscripts*, ed. D.Abrams, Los Angeles: Cherub Press 1994.
- Ha-Zohar Sefer*, [w:] *The Zohar Pritzker Edition*, transl. D.C. Matt, Stanford University Press 2004-2007.
- Idel M., *Jewish Kabbalah and Platonism in the Middle Ages and Renaissance*, [w:] *Neoplatonism and Jewish Thought*, State University of New York 1992.
- Idel M., *Kabbalah in Italy.1280-1510. A Survey*, New Haven-London 2011.
- Kieszkowski B., *Studi sul Platonismo del Rinascimento in Italia*, Firenze 1936.
- Kubok D., *Problem „apeiron” i „peras” w filozofii przedsokratejskiej*, Katowice 1998.
- Lewy H, *Chaldaean Oracles and Theurgy: Mysticism, Magic and Platonism in the Later Roman Empire*, Kair 1956.
- Landini C., *Quaestiones camaldulenses ad Federicum Urbinatum principem*, Florentiae 1480.
- Lubac H., *Pico della Mirandola. L'alba incompita del Rinascimento*, Milano 1975.
- Mirandola G.P. della, *Mowa o godności człowieka*, [w:] Nowicki A., *Filozofia włoskiego odrodzenia*, Warszawa 1966.
- Mirandola G.P. della, *Oration of the dignity of Man*, Chicago:Regnery Publishing 1956.
- Mirandola G.P. della, *De hominis dignitate, Heptaplus, De ente et uno e Scritti vari*, Florence 1942.
- Mirandola G.P. della, *On the Dignity of Man*, Indianapolis/Cambridge 1965.
- Mirandola G.P. della, *Conclusiones Nongentae:le novecento tesi dell'anno*, Firenze 1995.
- Miszczyński D., *Wyrocznie chaldejskie. Wprowadzenie do zagadnienia i teologii systemu chaldejskiego*, Kraków 2013.
- Mordell P., *The origins of letters and numerals.According to the Sefer Yetzirah*, Philadelphia-Breslau 1914.
- Nowicki A., *Filozofia włoskiego Odrodzenia*, Warszawa 1966.
- Ogren B., *Renaissance and Rebirth: Reincarnation in Early Modern Italian Kabbalah*, Brill 2009.
- Platon, Fedon, PWN, Warszawa 1986.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, T1, Lublin 2018.
- Salutati C., *Epistolario*, Roma 1891-1911.
- Scholem G., *Mistycyzm żydowski i jego główne kierunki*, Warszawa 2007.
- Scholem G., *Jewish Gnosticism*, wyd II, Nowy Jork 1964.

Scholem G., *Kabbalah*, New York: Penguin/Meridian, 1978.

Smoluk-Stachowska J., *Wpływ kabały na filozofię Giovanniego Pica della Mirandoli*, nie wydane.

Suchodolski B., *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1968.

Swieżawski S., *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, T.6, Warszawa 1983.

Wirszubski Ch., *Giovanni Pico della Mirandola's Encounter with Jewish Mysticism*, Harvard University Press, Cambridge 1989.

Wirszubski Ch., *Giovanni Pico's Companion to Kabbalistic Symbolism*, [w:] *Studies in Mysticism and Religion presented to Gershom Scholem*, Jerusalem 1967.

Wolfson E.R., *Along the Path: Studies in Kabbalistic Myth, Symbolism and Hermeneutics*, State University of New York Press 1995.

Yates F. A., *Giordano Bruno and the Hermetic Philosophy*, London 1967.

Joanna Smoluk-Stachowska

Mistycyzm i ezoteryzm a koncepcje godności człowieka w renesansowych Włoszech

Artykuł prezentuje przegląd mistycznych i ezoterycznych motywów zaczerpniętych z myśli pitagorejskiej, hermetyzmu wschodniego oraz mistyki żydowskiej zwanej kabałą, które miały wpływ na kształtowanie się renesansowych koncepcji godności człowieka we Włoszech. Idea harmonijnej jedności całego wszechświata, koncept reinkarnacji wraz z jej teleologicznym celem, możliwość przemiany człowieka czy też ujmowanie świata za pomocą języka, będącego jednocześnie ontologicznym fundamentem całego kosmosu, zainspirowały takich myślicieli, jak: Marsilio Ficino, Giovanni Pico della Mirandola, Cristoforo Landino czy Gianozzo Manetti. W niniejszym studium, autorka pokazuje, jaki wpływ miały owe mistyczne założenia – mające swoją genezę zarówno w mistyce Wschodu, jak i Zachodu – na ukształtowanie się renesansowych koncepcji godności człowieka, które stały się następnie podwalinami dla nowoczesnego postrzegania kondycji istoty ludzkiej.

Słowa kluczowe: renesans, godność, pitagoreizm, kabała, mistyka.

Mysticism and esoterism in the concepts of human dignity in the Italian renaissance.

This article presents different mystical and esoteric motifs gained mainly through Pythagorean thought, Eastern Hermeticism and Jewish mysticism called Kabbalah, which had a biggest impact on the formulation of the renaissance concept of the Dignity of Man in Italy. The ideas of united harmony – mystical union of the Universe, reincarnation with its theological goals, human metamorphosis and vision of the world as a language reality – which is also an ontological fundament of all the Cosmos, inspired famous renaissance thinkers such as Marsilio Ficino, Giovanni Pico della Mirandola, Cristoforo Landino or Gianozzo Manetti. In this paper, the author shows, what influence could have this mystical assumptions – whose roots are in Eastern and Western mysticism – on the formulation of the renaissance concepts of Dignity of Man, which are also a fundamental base for modern anthropological thinking about human condition and dignity.

Keywords: renaissance, human dignity, Pythagorean thought, Kabbalah, mysticism.

Translated by Joanna Smoluk-Stachowska

Daniel Gotthardt
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

ADMINISTRACJA PORZĄDKU I BEZPIECZEŃSTWA PUBLICZNEGO W OBSZARZE PRZYGRANICZNYM POLSKI I NIEMIEC NA PRZYKŁADZIE POWIATU ZGORZELECKIEGO

Zapoczątkowane w 1989 roku zmiany polityczne, społeczne, ekonomiczne oraz własnościowe w Europie Środkowej i Wschodniej, a także w Polsce, przyniosły ze sobą swobody demokratyczne, rozwój międzynarodowych kontaktów, otwarcie granic państwowych i swobodne przemieszczanie się osób poza granicę¹. Te wszystkie czynniki doprowadziły do wzrostu zainteresowania międzynarodowych grup przestępczych naszym krajem. Łatwość przepływu elementu przestępczego we wszystkich praktycznie kierunkach, wywołała zmiany w obrazie przestępczości i jej strukturze.

Liberalizacja prawa, gwałtowny i niepokojący wzrost zorganizowanych, profesjonalnych form przestępczości, wykorzystywanie kontaktów zagranicznych, doświadczeń stworzyło nieznaną dotąd sytuację². Sytuacja niniejsza, spowodowała konieczność szerokiej współpracy między wszystkimi podmiotami stojącymi na granicy prawa i porządku społecznego.

Współdziałanie oznacza wzajemne związki zachodzące pomiędzy ogniwami organizacyjnymi, administracją publiczną (Policja - inne organy i instytucje), dążącymi do realizacji wspólnego celu albo wzajemnego osiągnięcia celów rozbieżnych. Zwykle przyjmuje się formę przekazu – wymiany informacji lub bezpośredniego udziału funkcjonariusza publicznego w podejmowanych czynnościach.

Nawiązanie i kontynuowanie współpracy wymaga znajomości wewnętrznej struktury organizacyjnej, zakresu zadań poszczególnych podmiotów i obowiązujących procedur, właściwej koordynacji, jak też kontroli przeprowadzanych czynności.

¹ B. Dzido, *Przestępczość zorganizowana czy mafijna*, Szczecin 1996.

² B. Dzido, *Przestępczość zorganizowana czy mafijna*, Szczecin 2000.

Kapitałne znaczenie dla przeciwdziałania rozwojowi międzynarodowej przestępczości ma sprawne działanie służb granicznych, odpowiednia kontrola ruchu osobowego i towarowego na granicach oraz zwalczanie nielegalnej migracji³.

Ponadto, realizacja szerokiej wymiany informacji pomiędzy uprawnionymi podmiotami zobowiązanymi do utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego w państwie stanowi nadrzędny cel działania tych podmiotów zmierzających do przeciwdziałania przestępczości. Wymiana informacji jest jedynie środkiem, aczkolwiek bardzo ważnym w dobie swobodnego poruszania się osób i szerokiego rozwoju przestępczości transgranicznej, zorganizowanej oraz międzynarodowej.

Na czele aparatu państwowego odpowiedzialnego za bezpieczeństwo państwa i porządek publiczny stoi Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji. Minister SWiA, jest członkiem rady Ministrów, który realizuje politykę rządu w zakresie spraw wewnętrznych, administracji publicznej, architektury i budownictwa oraz wyznań religijnych⁴.

Centralnym organem administracji rządowej, właściwym w sprawach ochrony bezpieczeństwa ludzi oraz utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego, jest Komendant Główny Policji. Strukturę organizacyjną Policji polskiej tworzą jednostki szczebla terenowego: komendanci wojewódzcy, komendanci powiatowi (miejscy) oraz komendanci komisariatów⁵. Art. 14 Ustawy o Policji z 6 kwietnia 1990 roku wymienia podstawowe zadania Policji⁶.

Policja składa się z następujących rodzajów służb: kryminalnej, prewencyjnej oraz wspomagającej działalności Policji w zakresie organizacyjnym, logistycznym i technicznym⁷. Policja nie jest formacją jednolitą, lecz stanowi system wyspecjalizowanych pionów powołanych do wykonywania poszczególnych zadań, dlatego też rozważań naszych nie można dokonać bez posiadania elementarnej wiedzy o strukturach organizacyjnych Policji polskiej.

W granicach swych zadań Policja w celu rozpoznawania, zapobiegania i wykrywania przestępstw i wykroczeń wykonuje czynności: operacyjno - rozpoznawcze, dochodzeniowo - śledcze i administracyjno - porządkowe⁸.

Ustawa o Policji nie wyodrębnia przestępstw granicznych ani przestępstw o zasięgu międzynarodowym, jako przedmioty szczególnego zainteresowania Policji. Jednakże Policja ma prawo, w przypadkach enumeratywnie wymienionych przestępstw, stosowania czynności operacyjno – rozpoznawczych szczególnego rodzaju. Realizacja szerokiej międzynarodowej współpracy pomiędzy uprawnionymi podmiotami zobowiązanymi do utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego w państwie stanowi nadrzędny cel działania podmiotów zmierzających do przeciwdziałania przestępczości. Jako środki słu-

³ A. Misiuk, *Polskie służby policyjne i graniczne w drodze do Europy*. Instytut Spraw Publicznych (red.): Układ z Schengen, Warszawa 2000.

⁴ Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji <http://www.mswia.gov.pl> [Dostęp: 27.01.2021].

⁵ M. Enerlich, *Policja w strukturze administracji publicznej*. A. Tyburska, J. Fiebig (red.): *Prewencja kryminalna po reformie administracyjnej*, Szczytno 2000.

⁶ Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji, t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 360, 956, 1610.

⁷ Ibidem.

⁸ art. 14 Ustawy z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji, t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 360, 956, 1610.

zące właściwemu współdziałaniu Policji w sferze międzynarodowej wyróżnia się następujące bloki tematyczne:

- a) współpraca w zakresie kryminalnym,
 - 1) w tym wymiana informacji:
 - a) operacyjnych,
 - b) procesowych,
 - 2) współdziałanie w ramach wspólnych grup dochodzeniowych,
 - 3) współpraca w ramach wspólnych punktów kontaktowych,
- b) współpraca z oficerami łącznikowymi, w tym:
 - 1) akredytowanych w Polsce przedstawicieli państw drugiej Strony,
 - 2) akredytowanych oficerów Policji polskiej przy Ambasadach RP; (Polska Policja posiada m.in. swoich przedstawicieli przy Ambasadach RP w Berlinie, Hadze, Europolu, Kijowie, Moskwie, Ankarze),
- c) współdziałanie w zakresie prewencyjnym, w tym:
 - 1) współdziałanie w zakresie prewencji kryminalnej,
 - 2) współdziałanie w zakresie działań sztabowych Policji (operacji i akcji policyjnych),
 - 3) współpraca przy poszukiwaniach osób,
 - 4) współdziałanie w ramach wspólnych patroli prewencyjnych,
- d) wymiana doświadczeń oraz nowości technicznych,
- e) prowadzenie wspólnych kursów szkoleniowych,
- f) współpraca w ramach misji pokojowych,
- g) współpraca w zakresie kulturalnym lub sportowym,
- h) współpraca w ramach obserwacji transgranicznej i pościgu transgranicznego.

Można przyjąć, za fakt powszechnie obowiązujący, iż każda Policja na całym świecie posiada te same rodzaje służb, tj.: policję kryminalną, prewencyjną oraz wspomagającą działalności Policji w zakresie organizacyjnym, logistycznym i technicznym. Najszerzej, Policja polska współpracuje na poziomie kryminalnym⁹.

Inaczej niż ustawa o Policji, ustawa o Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego określa katalog zjawisk zagrażających bezpieczeństwu państwa do przeciwdziałania, którym powołana jest ABW. Wśród tych zjawisk ustawa wymienia przestępstwa o charakterze lub zasięgu międzynarodowym, w tym nielegalne wytwarzanie, posiadanie i obrót bronią, amunicją i materiałami wybuchowymi, środkami odurzającymi, psychotropowymi lub materiałami jądrowymi i promieniotwórczymi.

⁹ W. Ignaczak, A. Walc, A. Romancewicz, A. Woźniak, *Współdziałanie z policjami innych krajów. Statut i zasady działania Międzynarodowej Organizacji policji Kryminalnych – Interpol, Szczytno 1999.*

Nie można zapomnieć również o zasadach wymiany informacji pomiędzy organami bezpieczeństwa państwa i porządku publicznego, które to zostały szczegółowo opisane w rozporządzeniach oraz umowach międzynarodowych.

Dla koordynacji działań wskazanych wyżej organów w zakresie zwalczania przestępczości, w tym przestępczości o charakterze międzynarodowym, zawarte zostały między tymi organami porozumienia. I tak, Policja zawarła porozumienie ze: Strażą Graniczną, Krajową Administracją Skarbową oraz wszystkimi służbami specjalnymi działającymi w kraju.

Generalnie, w porozumieniach tych strony zobowiązują się do wymiany informacji o przestępstwach będących przedmiotem wspólnego zainteresowania; do udzielania sobie pomocy w zapobieganiu tym przestępstwom i ich zwalczaniu; do organizowania wspólnych akcji i do prowadzenia wspólnych szkoleń. Oczywiście każda ze stron w wykonywaniu tych porozumień działa w granicach swych ustawowych kompetencji¹⁰.

Aby można było właściwie współpracować na arenie międzynarodowej należy właściwie poznać swojego partnera pod względem organizacyjnym, personalnym oraz emocjonalnym. Dlatego tak bardzo ważne jest, właściwe zaznajomienie się ze strukturami organizacyjnymi oraz możliwością działania poszczególnych podmiotów lub osób.

Barierą dla nielegalnej migracji ludności i przemytu towarów jest granica państwa oraz funkcjonariusze Straży Granicznej, pełniący służbę na wszystkich jej odcinkach. Instrumentem prawnym do przeciwdziałania wyżej wymienionym czynnikom kryminalnym jest ustawa z 12 października 1990 roku o ochronie granicy państwowej¹¹ oraz ustawa również z 12 października 1990 roku o Straży Granicznej¹².

Centralnym organem administracji państwowej w sprawach ochrony granicy państwowej i kontroli ruchu granicznego jest Komendant Główny Straży Granicznej, podległy Ministrowi Spraw wewnętrznych, który zarazem jest zwierzchnikiem wszystkich funkcjonariuszy Straży Granicznej.

Warto zaznaczyć, iż najnowszą zmianą ustawy o Straży Granicznej zostało przyznane uprawnienie funkcjonariuszom SG do prowadzenia czynności polegających na nadzorowaniu przemieszczania, przechowywania i obrotu przedmiotami przestępstwa. Te i inne uprawnienia policyjne spowodowały, iż Straż Graniczna stała się samodzielnym podmiotem ochrony bezpieczeństwa państwa i porządku publicznego, mogąca wykonywać swoje zadania bez udziału Policji lub innych organów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo i porządek w państwie. W realizacji swoich zadań Straż Graniczna w zakresie ochrony granicy państwowej i kontroli ruchu granicznego współdziała z organami ochrony granic innych państw.

W Niemczech funkcjonuje model Policji cywilnej, tzn. każdy kraj związkowy posiada swoją własną policję, która wykonuje stricte zadania cywilne w administracji. Nie oznacza

¹⁰ M. Słowiński, *Podstawy prawne procesu uszczelniania granic*. Polska Policja na drodze do UE, Warszawa 2000.

¹¹ Ustawa z dnia 12 października 1990 r. o ochronie granicy państwowej, t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 1776.

¹² Ustawa z dnia 12 października 1990 r. o Straży Granicznej, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 305, 1610, 2112, 2320, z 2021 r. poz. 11.

to, iż Policja niemiecka nie posiada organów Policji państwowej, które wykonują zadania związane z utrzymaniem bezpieczeństwa państwa i porządku publicznego mających charakter militarny.

Organami tymi są między innymi: Federalna Policja – BPol (wcześniej będąca Federalną Strażą Graniczną – BGS), Federalny Urząd Kryminalny – BKA lub Federalny Urząd Ochrony Konstytucji – BfV¹³. Wewnątrz landów utworzono małe okręgi policyjne pod kierownictwem cywili. Do dziś prezydenci Policji nie są jej funkcjonariuszami i podlegają miejscowym parlamentom lub wchodzi w struktury ministerstw spraw wewnętrznych, zasiadając tam w randze sekretarza stanu, sprawując cywilną kontrolę nad działalnością Policji.

Części składowe Republiki Federalnej Niemiec to: federacja (Bund) i kraje związkowe (Länder). Podział kompetencji między federacją, a krajami przyznaje federacji jednoznaczną przewagę w dziedzinie ustawodawstwa, natomiast większość działań z dziedziny administracji i wymiaru sprawiedliwości pozostaje w kompetencji krajów. Zgodnie z art. 83 konstytucji Republiki Federalnej Niemiec, „kraje federalne przestrzegają nie tylko prawa własnego, ale także ustaw federalnych na równi z własnymi”¹⁴.

Koordinacją działania resortów federalnych w ramach systemu bezpieczeństwa wewnętrznego RFN zajmuje się Federalne Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (Bundesministerium des Innern), któremu podporządkowane są zasadnicze siły i środki. W zakresie ochrony bezpieczeństwa współpracują ze sobą następujące resorty: Federalne Ministerstwo Obrony, Federalne Ministerstwo Sprawiedliwości wraz z Generalną Prokuraturą i Sądem Najwyższym.

Podział kompetencji między federacją, a krajami przyznaje federacji jednoznaczną przewagę w dziedzinie ustawodawstwa, natomiast większość działań z dziedziny administracji i wymiaru sprawiedliwości pozostaje w kompetencji krajów.

Najważniejszą instancją w kierowaniu obroną wewnętrzną i zewnętrzną jest kanclerz federalny, odpowiedzialny za swą działalność w tym zakresie przed Bundestagiem. W czasie wojny przypada mu konstytucyjne stanowisko naczelnego dowódcy sił zbrojnych oraz najwyższego zwierzchnika sił paramilitarnych (BPol, BPP). Organami wykonawczymi kanclerza są Urząd Kanclerski i Federalna Rada Bezpieczeństwa¹⁵.

(Bundessicherheitsrat) stanowi najwyższy organ koordynujący zagadnienia bezpieczeństwa wewnętrznego państwa. Przewodniczy jej kanclerz, a członkami są ministrowie: obrony, spraw wewnętrznych, gospodarki, finansów, komunikacji, łączności, badań i technologii, rolnictwa i wyżywienia.

Urząd Kanclerski jako sztab roboczy szefa rządu, spełnia ważną rolę w działalności koncepcyjnej oraz koordynującej wszystkie przedsięwzięcia związane z bezpieczeństwem wewnętrznym państwa. Działalność koordynującą sprawuje za pośrednictwem ośrodka sytuacyjno – informacyjnego – Lagezentrum, współdziałającego z podobnymi ośrodkami

¹³ I. Budzyńska, *Modele systemów policyjnych oraz zmiany w organizacji policji w wybranych państwach*, Warszawa 2000.

¹⁴ K. Straszewski, *Policja Republiki Federalnej Niemiec w systemie obrony kraju*, Warszawa 1985.

¹⁵ Ibidem.

istniejącymi w ministerstwie spraw wewnętrznych oraz z centrum gotowości bojowej ministerstwa obrony.

Odbiór meldunków dotyczących służb specjalnych RFN odbywa się za pośrednictwem pełnomocnika służby wywiadowczej przy urzędzie kanclerza federalnego, który jednoczy sprawy służb specjalnych: Federalnej Służby Wywiadowczej (Bundesnachrichtendienst – BND) zajmującej się wywiadem i kontrwywiadem. Centrala BND znajduje się w Pullach koło Monachium oraz Kontrwywiadu Wojskowego (Militärischer Abschirmdienst – MAD) zajmującego się sprawami wojskowych służb specjalnych. Centralą MAD jest Urząd Bezpieczeństwa Bundeswehry w Kolonii.

Służby specjalne RFN współpracują ściśle ze sobą i w sposób ciągły wymieniają między sobą informacje. Służby te nie mają uprawnień Policji. Ich działalność koordynuje Urząd Kanclerski. Koordynacją działania resortów federalnych w ramach systemu bezpieczeństwa wewnętrznego RFN zajmuje się Federalne Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (Bundesministerium des Innern), któremu podporządkowane są zasadnicze siły i środki. W zakresie ochrony bezpieczeństwa współpracują ze sobą następujące resorty: Federalne Ministerstwo Obrony, Federalne Ministerstwo Sprawiedliwości wraz z Generalną Prokuraturą i Sądem Najwyższym.

Siły i środki resortu spraw wewnętrznych należy rozpatrywać na szczeblu federalnym i na szczeblu krajów związkowych. Na szczeblu federalnym są to¹⁶: federalna Policja wykonawcza: Federalna Policja (BPol), Federalny Urząd Kryminalny (BKA), Policyjna Ochrona Kolei, Ochrona Bundestagu (Parlamentu RFN), Federalne Służby Celne, Federalny Urząd Ochrony Konstytucji (BfV).

Na szczeblu krajowym są to: Krajowy Urząd Ochrony konstytucji, Krajowy Minister Spraw Wewnętrznych, Krajowe Prezydium Policji (LPP), Krajowy Urząd Kryminalny (LKA).

Minister Spraw Wewnętrznych kraju związkowego jest najwyższym zwierzchnikiem służb policyjnych. W ramach tego resortu funkcjonuje Krajowe Prezydium Policji (LPP), na czele którego stoi Prezydent Policji.

Policja krajów związkowych (Landespolizei) podlega urzędującemu ministrowi spraw wewnętrznych danego kraju związkowego. W strukturach Policji niemieckiej można wyróżnić między innymi takie służby jak: Policję porządku publicznego – inaczej zwaną służbą prewencyjną (Schutzpolizei), Policję kryminalną (Kriminalpolizei – KriPo), Policję wodną (Wasserschutzpolizei), Policję pogotowia interwencyjnego – zwaną również oddziałami odwodowymi Policji (Bereitschaftspolizei), administrację Policji (Polizeiverwaltung).

W podstawowym schemacie pionowej organizacji Policji rozróżnia się dwie niezależne od siebie służby: Policję porządku publicznego i Policję kryminalną, występującą samodzielnie na wszystkich szczeblach poziomej organizacji Policji, z wyjątkiem szczebla gminy, gdzie nie ma jednostek Policji kryminalnej.

¹⁶ Ibidem.

Oprócz ww. służb wyróżnia się również specjalistyczne jednostki, podporządkowane ministrowi spraw wewnętrznych lub prezydentowi krajowego prezydium Policji. Są to: Krajowy Urząd Kryminalny - LKA, interwencyjne pogotowie Policji (w Polsce funkcjonujące jako Oddziały Prewencji) – BPP, krajowe szkoły Policji, Policja wodna, zaopatrzenie, specjalne jednostki antyterrorystyczne – SEK, mobilne jednostki Policji – MEK.

Policja lokalna – (Schutzpolizei) obsługuje we własnym zakresie większość „drobnych i średnich” zdarzeń, (stanowi to ok. 80 % wszystkich zdarzeń zaistniałych na terenie podległym danej jednostce Policji) spraw kryminalnych oraz wykroczeń. Dodatkowo do tego dochodzą zakłócenia porządku i wykroczenia w ruchu drogowym.

Policja kryminalna koncentruje się szczególnie na przestępstwach, które zostały popełnione w sposób bandycki, seryjny, z użyciem narzędzi lub w warunkach recydywy oraz przestępstwach z użyciem przemocy. Ponadto, prowadzi dochodzenia w sprawach gwałtownej śmierci, przestępstwa związane z handlem narkotykami, ciężkich przestępstw obyczajowych, a także rabunków i szantażu. Zagadnieniami tym zajmują się Krajowe Urzędy Kryminalne – LKA (jest to ok. 18 % zdarzeń). Pozostałą częścią 2 % zdarzeń zajmują się Regionalne i Krajowe Biura ds. Przestępczości Zorganizowanej - OKA. Są to w głównej mierze przestępstwa zorganizowane o zasięgu transgranicznym oraz najcięższe zdarzenia kryminalne.

W wolnym Państwie Saksonia, który stanowi przykład do opisu struktur organizacyjnych Policji niemieckiej obowiązuje system rozdzielczy, gdzie Policja posiada własne organy, a zwierzchnikiem służb policyjnych jest Minister Spraw Wewnętrznych Saksonii.

Federalna Policja (BPol) jest zaliczana do federalnej Policji wykonawczej, której zadania polegały początkowo przede wszystkim na ochronie obszaru związkowego RFN przed nielegalnymi przekroczeniami granicy. Zadanie to zostało w 1973 roku podniesione do rangi federalnej Policji specjalnej. BGS mogła od tego czasu być angażowana w szczególnych przypadkach do wspierania Policji krajowych. Od 2005 roku BGS – Federalna Straż Graniczna została przekształcona w Federalną Policję – BPol.

BPol jest zasadniczą częścią składową sił bezpieczeństwa wewnętrznego RFN i istotnym elementem niemieckiego potencjału militarnego. Zgodnie z obowiązującym ustawodawstwem nie jest ona formacją wojskową, lecz policyjną, przeznaczoną do ochrony granic. Zgodnie z Ustawą o Federalnej Policji zadania można również podzielić na: wykonywane w 30 - kilometrowej strefie przygranicznej oraz wewnątrz terytorium RFN.

Policja graniczna wykorzystywana jest ponadto do ochrony siedzib organów państwowych oraz wyższych osobistości, oficjalnych przedstawicielstw państw obcych oraz przedstawicielstw RFN za granicą, a także do zwalczania grup terrorystycznych przy użyciu specjalnej grupy GSG - 9 i demonstracji antypaństwowych.

Obok w/w wymienionych zadań, placówki kontroli granicznej realizują zadania poszukiwawcze związane z przekazywanymi przez organy wywiadowcze i kontrwywiadowcze, Policję, Europol, Interpol. Przy realizacji tego zadania wykorzystuje się na szeroką skalę środki techniczne, tj. Policyjny System Informacyjny – INPOL.

Urzędy BPol utrzymują szeroką sieć współpracowników, tajnych lub jawnych, ponadto współpracują z własnymi organami ds. zachowania bezpieczeństwa państwa i po-

rządki publicznego, mają stały kontakt z policją kryminalną, policją wojskową i graniczną, państw sąsiednich oraz różnymi innymi urzędami federalnymi i krajowymi. Stanowi to bardzo ważną bazę informacji i podstawę do ujawniania, wykrywania i zapobiegania przestępstwom oraz realizacji odpraw granicznych.

Współpraca policyjna państw układu z Schengen jest jednym z najbardziej istotnych instrumentów mających na celu zagwarantowanie właściwego poziomu bezpieczeństwa po zniesieniu kontroli na granicach wewnętrznych. Traktat z Schengen przewiduje stosowanie wielu metod zgodnych z prawem krajowym, szczególnie obserwację transgraniczną i pościg transgraniczny, szeroką wymianę informacji, także bez wyraźnego żądania, wymianę oficerów łącznikowych oraz poprawę technicznych środków komunikacji w celu ułatwienia współpracy.

Konsekwentne stosowanie rozszerzonego instrumentarium prawnego uregulowanego w traktatach europejskich i umowach bilateralnych doprowadziło po obu stronach do osiągnięcia znacznego postępu w wielu dziedzinach walki z przestępczością, zwłaszcza w przypadkach nielegalnego przemytu pojazdów¹⁷.

Federalny Urząd Kryminalny - BKA zgodnie ze swoim zakresem czynności jest policyjną placówką koordynacyjną pomiędzy władzami federalnymi, a władzami krajowymi – związkowymi (landami), która powinna dostosowywać swoją pracę do działań krajowych urzędów kryminalnych - LKA. Ponadto BKA jest centrum koordynacji zwalczania przestępstw o charakterze kryminalnym na obszarze całego państwa. Jego głównym zadaniem jest zwalczanie przestępstw kryminalnych i ich sprawców w wymiarze międzynarodowym, którzy działają, względnie zamierzają działać na terytorium Niemiec.

BKA kieruje poszukiwaniami centralnymi, zajmuje się m.in. badaniami kryminalistycznymi i działaniami rozpoznawczymi, w jego kompetencji leży zwalczanie międzynarodowego handlu bronią, materiałami wybuchowymi i pirotechnicznymi oraz środkami odurzającymi i psychotropowymi¹⁸. BKA jest również centralnym instytutem techniki kryminalistycznej dla organów odpowiedzialnych za zwalczanie i wykrywanie przestępstw w Republice Federalnej Niemiec.

Federalny Urząd Kryminalny (BKA) jako główny ośrodek współpracy federacji i landów w zakresie spraw Policji kryminalnej ma w określonych dziedzinach przestępczości, w których czyny są popełniane przez grupy zorganizowane, własną właściwość dochodzeniową. Oznacza to, iż BKA we własnym zakresie może wszczynać, przejmować do dalszego prowadzenia od jednostek niższego rzędu postępowania przygotowawcze w sprawach o charakterze zorganizowanym.

BKA sprawuje merytoryczny nadzór nad działalnością krajowych urzędów kryminalnych – LKA wraz z podległymi im jednostkami policji kryminalnej. Przede wszystkim bierze udział w zwalczaniu przestępstw kryminalnych, szczególnie takich jak: przestępstwa gospodarcze, handel narkotykami, handlem „żywym towarem”, fałszerstwa pieniędzy, bronią palną, czy dziecięca pornografia. Utrzymuje ścisłą współpracę z Międzynarodową

¹⁷ J. Sacherer, *Doświadczenia BGS w sytuacji zniesienia kontroli granicznych na granicach wewnętrznych Unii Europejskiej i wynikające z tego skutki dla ochrony granic zewnętrznych*, Kętrzyn 2001.

¹⁸ K. Straszewski, *ABC o policjach państw Europy Zach.*, Szczecino 1994.

Organizacją Policji Kryminalnej – Interpol oraz Europejską Policją Kryminalną – Europol, poprzez posiadanie w swojej siedzibie krajowych biur w/w organizacji. Powoduje to, iż zgodnie ze statusem w/w organizacji są krajowymi biurami ds. Interpolu i Europolu.

W szczególnych przypadkach BKA koordynuje również zadania policyjne związane ze ściganiem karnym, np. w międzynarodowym zorganizowanym handlu bronią, amunicją, narkotykami czy materiałami wybuchowymi, wydaje i prowadzi poszukiwania za osobami, na które zostały wystawione listy gończe.

Właściwie opracowany system ewidencji rozpoznawczo – kryminalistycznej umożliwia należyte wykorzystywanie posiadanych informacji o przestępcach, osobach podejrzanych, czynach przestępnych, ze szczególnym uwzględnieniem modus operandi, w celu trafnego typowania sprawców i koordynacji działań śledczych.

Ewidencja rozpoznawczo – kryminalistyczna stanowi swoisty „system nerwowy” organizmu śledczego, a właściwy obieg informacji zwiększa funkcjonalność kartotek ewidencyjnych.

Systemy registratur Policji poszczególnych państw są bardzo zróżnicowane pod względem zakresów i sposobów rejestracji oraz stopnia i technicznego udoskonalenia. Wartość poszczególnych informacji wzrasta w miarę zwiększenia wzajemnego ich powiązania i skoordynowania¹⁹.

Przybliżenie problematyki międzynarodowej współpracy pomiędzy Policją polską, a niemiecką nie jest możliwe bez przedstawienia przykładów tejże współpracy. Należy podkreślić, iż w największym zakresie o powodzeniu międzynarodowej współpracy Policji polskiej świadczą osobiste, niejednokrotnie bardzo bliskie kontakty policjantów realizujących tą współpracę. Sukcesy te zostały osiągnięte dzięki porozumieniu i częstym kontaktom funkcjonariuszy Policji polskiej i niemieckiej oraz innych instytucji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo i porządek publiczny.

Jednostki najniższego szczebla znajdujące się w rejonie przygranicznym, takie jak komendy powiatowe Policji, placówki straży granicznej, również szeroko i ściśle ze sobą współpracują. Ta współpraca umocniła się jeszcze bardziej, w obliczu grózb zamachu terrorystycznych, zniesienia kontroli granicznej na wewnętrznych granicach, migracją zarobkową oraz nielegalną imigracją związaną z konfliktami zbrojnymi usytuowanymi na bliskim wschodzie, czy też zagrożeniem epidemiologicznym.

Specyfika przygranicznego terenu wymusiła współdziałanie w zakresie zwalczania przestępczości i szybkiej wymiany informacji, co skutkowało nawiązaniem bardzo bliskiej współpracy polsko – niemieckiej. Realizacja bieżącej współpracy oraz stosownych codziennych kontaktów utrudniona jest, jednakże ze względów formalnych. Niemniej ważnym aspektem dla lokalnej społeczności stała się realizacja umowy między Rządami RP a RFN umożliwiająca w sprawach dotyczących zwalczania i zapobiegania przestępczości na terenach przygranicznych²⁰ bliższą realizację wspólnego przedsięwzięcia pt.: Wspólne pa-

¹⁹ B. Hołyst, *Kryminalistyka*, Warszawa 2000, s. 901.

²⁰ Umowa między Rządem RP a Rządem RFN o współpracy służb policyjnych, granicznych i celnych, Dz.U. z 2015 r., poz. 939.

trole polsko – niemieckie oraz utworzeniem wspólnej grupy operacyjno – śledczej „NYSA”. Wg Umowy współpraca właściwych organów Policji dotyczy w szczególności:

- 1) usprawnienia wymiany informacji,
- 2) intensyfikacji wzajemnego komunikowania,
- 3) wzmocnienia koordynacji działań,
- 4) polepszenia dróg łączności,
- 5) współpracy w zakresie szkolenia i doskonalenia,
- 6) wzmocnienia współpracy przy zwalczaniu i zapobieganiu przestępczości oraz przeciwdziałaniu zagrożeniom bezpieczeństwa i porządku publicznego, poprzez uczestnictwo funkcjonariuszy organów państwa jednej umawiającej się Strony w dochodzeniach i działaniach policyjnych organów państwa drugiej Umawiającej się Strony w szczególności:
 - wspólne patrole,
 - wspólne grupy robocze,
 - uczestnictwo w dowodzeniu,
 - uczestnictwo w czynnościach poszukiwawczych.

Należy podkreślić, iż funkcjonariusze organów państwa drugiej Umawiającej się Strony pełnią wyłącznie funkcje informacyjne i doradcze podczas realizacji postanowień Umowy. Oznacza to, iż uprawnienia do działań należą wyłącznie do funkcjonariuszy tej strony, na której realizowane jest dane przedsięwzięcie.

W latach osiemdziesiątych nie wszystkie państwa Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej – EWG były skłonne współpracować ze sobą opierając się na istniejących możliwościach traktatowych. Dlatego też część z nich powołała do życia w 1985 roku nowy układ, zawarty w małej luksemburskiej miejscowości Schengen.

Umowa składa się z dwóch części i dotyczy takich środków, które miały być podjęte niezwłocznie oraz takich, których realizację przewidziano w dalszej perspektywie. W części pierwszej uzgodniono ułatwienia kontrolne do szybkiej realizacji, polegające na przyjęciu zasady zwykłej kontroli wzrokowej na granicy, dokonywanej w stosunku do pojazdów przekraczających ją ze zmniejszoną prędkością. W drugiej części umowy Schengen I, pięć państw - stron uzgodniło obszerny program realizacji w dalszej perspektywie środków kompensacyjnych, które uznano za konieczne dla całkowitego zniesienia kontroli na granicach wewnętrznych.

Po wielu latach prac, dopiero 19 czerwca 1990 roku, państwa strony zawarły umowę o realizacji postanowień z Schengen I. Nowa umowa zwana Schengen II, bądź też „Konwencją Wykonawczą do Układu z Schengen” z formalnoprawnego punktu widzenia jest najbardziej poprawną umową, gdyż dopiero ona zawiera najważniejsze przepisy regulujące kwestie podstawowe dotyczące zniesienia granic wewnętrznych i wprowadzenia w związku z tym obostrzeń na granicach zewnętrznych państw sygnatariuszy. Umowa Schengen II nie dotyczy jednak ułatwień w ruchu granicznym, lecz zawiera przepisy znoszące kontrole graniczne na wspólnych granicach państw stron umowy.

W podsumowaniu należy podkreślić, iż celem obu umów nie było bynajmniej zacieśnienie współpracy w dziedzinie polityki wobec cudzoziemców czy też współpracy policyjnej, lecz wprowadzenie ułatwienia podróży w postaci szybszego zniesienia kontroli osób przekraczających granice wewnętrzne między państwami stronami układów.

W odniesieniu do prawno – materialnej zawartości Układu z Schengen można stwierdzić, że zawiera on szereg przepisów, które w zależności od treści należą do I lub III filaru Unii Europejskiej. Dlatego też, po wejściu w życie 1 maja 1999 roku - Traktatu Amsterdamskiego, Układ z Schengen został inkorporowany do całego Prawa Wspólnotowego, tj. *acquis communautaire* Unii Europejskiej²¹. Należy podkreślić, iż zgodnie z dyrektywami Unii Europejskiej nowi członkowie Unii Europejskiej muszą inkorporować w całości postanowienia z Schengen.

Współpraca policyjna państw układu z Schengen jest jednym z najbardziej istotnych instrumentów mających na celu zagwarantowanie właściwego poziomu bezpieczeństwa oraz w zwalczaniu lub zapobieganiu przestępczości. Traktat z Schengen przewiduje stosowanie wielu metod zgodnych z prawem krajowym, szczególnie obserwację i pościg transgraniczny, jak również szeroką wymianę informacji, także bez wyraźnego żądania, wymianę oficerów łącznikowych oraz poprawę technicznych środków komunikacji w celu ułatwienia współpracy²².

Istniejący model współpracy międzynarodowej w Policji polskiej realizowany jest w sposób scentralizowany. Wszystkie kompetencje w tym zakresie są skoncentrowane w rękach Komendanta Głównego Policji, kompetencje poszczególnych jednostek organizacyjnych są rozproszone i często mało precyzyjnie określone. Do najbardziej istotnych wad ww. systemu należy:

- rozproszenie kadr dysponujących kwalifikacjami niezbędnymi do prowadzenia współpracy zagranicznej (przede wszystkim znajomością języków obcych),
- brak wyspecjalizowanych w poszczególnych dziedzinach pracy policyjnej ekspertów, zdolnych do samodzielnego reprezentowania Policji wobec partnerów zagranicznych,
- brak jednolitej strategii w prowadzeniu współpracy zagranicznej, powodujący dosyć chaotyczny dobór priorytetów, a zwłaszcza sposobów ich realizacji,
- brak jednolitego systemu finansowania współpracy zagranicznej, skutkujący chronicznym brakiem środków na finansowanie przedsięwzięć o charakterze eksperckim i operacyjnym, powodowanym często zbyt dużym obciążeniem budżetu wydatkami nie przynoszącymi żadnych korzyści w tym zakresie,
- niepełne wykorzystanie możliwości prowadzenia współpracy zagranicznej w bieżącej pracy Policji,
- brak systemu rozpowszechniania wiedzy o istniejących możliwościach w dziedzinie współpracy międzynarodowej wśród policjantów pełniących służbę w jed-

²¹ A. Graś, *Porozumienia z Schengen – geneza i stan obecny*, Warszawa 2000.

²² J. Sacherer, *Doświadczenia BGS w sytuacji zniesienia kontroli granicznej na granicach wewnętrznych UE i wynikające z tego skutki dla ochrony granic zewnętrznych*, Kętrzyn 2001.

nostkach terenowych, co praktycznie uniemożliwia korzystanie z nich w codziennej służbie,

- brak aparatury wykonawczej do spraw współpracy zagranicznej w KWP i biurach KGP.

Aktualny system międzynarodowej współpracy Policji posiada jedną zaletę. Jest on zarządzany centralnie oraz finansowany centralnie. Oznacza to, iż w przypadku uzyskania zgody na wyjazd zagraniczny lub przyjęcie delegacji zostaną zapewnione stosowne środki finansowe na tą działalność.

Wszystkie opisane powyżej okoliczności i uwarunkowania mające swe pozytywne, ale też negatywne strony mają niewątpliwy wpływ na stan bezpieczeństwa i porządku w powiecie, poczucie bezpieczeństwa mieszkańców powiatu oraz osób przybywających do powiatu zgorzeleckiego. Dlatego też, tak bardzo ważne jest w dobie zjednoczonej i jednoczącej się Europy jak najmocniejsze rozszerzenie współpracy obu sąsiadujących ze sobą jednostek Policji.

Bibliografia

Akty prawne:

Ustawa z dnia 12 października 1990 r. o ochronie granicy państwowej, t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 1776.

Ustawa z dnia 12 października 1990 r. o Straży Granicznej, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 305, 1610, 2112, 2320, z 2021 r. poz. 11.

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji z t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 360, 956, 1610.

Umowa między Rządem RP a Rządem RFN o współpracy służb policyjnych, granicznych i celnych, Dz.U. z 2015 r., poz. 939.

Pozycje zwarte:

Dzido B., *Przestępczość zorganizowana czy mafijna*, Szczecin 1996 i 2000.

Enerlich M., *Policja w strukturze administracji publicznej*, Tyburska A., Fiebig J., (red.): *Prewencja kryminalna po reformie administracyjnej*, Szcztyno 2000.

Goettela M. (red), *Podręcznik Policjanta, część 1, „Status prawny Policji i policjanta”*, Szcztyno 1995.

Graś A., *Porozumienia z Schengen – geneza i stan obecny*, Warszawa 2000.

Ignaczak W., Walc A., Romancewicz A., Woźniak A., *Współdziałanie z policjami innych krajów. Statut i zasady działania Międzynarodowej Organizacji policji Kryminalnych – Interpol*, Szcztyno 1999.

Misiuk A., *Polskie służby policyjne i graniczne w drodze do Europy*, Instytut Spraw Publicznych(red.): *Układ z Schengen*, Warszawa 2000.

Sacherer J., *Doświadczenia BGS w sytuacji zniesienia kontroli granicznej na granicach wewnętrznych UE i wynikające z tego skutki dla ochrony granic zewnętrznych*, Kętrzyn 2001.

Słowiński M., *Podstawy prawne procesu uszczelniania granic. Polska Policja na drodze do UE*, Warszawa 2000.

Daniel Gotthardt

Administracja porządku i bezpieczeństwa publicznego w obszarze przygranicznym Polski i Niemiec na przykładzie powiatu zgorzeleckiego

Zgodnie z trójpodziałem władzy - administracja publiczna, jako władza wykonawcza, obok ustawodawczej i sądowniczej tworzy strukturę aparatu państwowego odpowiedzialnego za realizację funkcji wewnętrznej państwa między innymi za bezpieczeństwo mieszkańców.

Można przyjąć, że fakt powszechnie obowiązujący, iż każda Policja na całym świecie posiada te same rodzaje służb, tj.: policję kryminalną, prewencyjną oraz wspomagającą działalności Policji w zakresie organizacyjnym, logistycznym i technicznym.

Aby można było właściwie współpracować na arenie międzynarodowej, należy właściwie poznać swojego partnera pod względem organizacyjnym, personalnym oraz emocjonalnym. Dlatego tak bardzo ważne jest, właściwie zaznajomienie się ze strukturami organizacyjnymi oraz możliwością działania poszczególnych podmiotów lub osób.

Słowa kluczowe: policja, administracja, biurokracja, współpraca międzynarodowa.

Administration of public order and safety in the border area of Poland and Germany on the example of the Zgorzelec district

According to the tripartite division of state power - public administration, as the executive state power, apart from the legislative and judiciary, forms the structure of the state apparatus responsible for the implementation of the internal function of the state responsible for the safety of its inhabitants.

It can be assumed as a universally applicable fact that every police force around the world has the same types of services, i.e. the criminal police, preventive police and police support in organizational, logistic and technical terms.

In order to be able to properly cooperate on the international arena, you need to get to know your partner properly in terms of organization, personal and emotional aspects. That is why it is so important to get acquainted with the organizational structures and the possibilities of operation of individual entities or persons.

Keywords: police, administration, bureaucracy, international cooperation.

Translated by Daniel Gotthardt

Włodzimierz Markiewicz
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

HEURISTIC ANALYSIS IN THE PROCESS OF DETECTING SERIAL OFFENDERS, PART TWO - VICTIMOLOGY AND CRIME SCENE RECONSTRUCTION THROUGH THE LENSES OF ABDUCTIVE REASONING

"Lasciate ogni speranza, o voi che entrate"
Dante Alighieri, *La Divina Commedia - canto terzo dell'Inferno* (1321)

1. Victimology

*"He should have recognized that what really fascinated him was the hunt, the adventure of searching out his victims. And, to a degree, possessing them physically, as one would possess a potted plant, a painting or a Porsche. Owning, as it were, this individual"*¹.

Those were the words spoken by Ted Bundy to Steven Michaud during interviews that formed the kernel of the book "The only living witness". Surprisingly, there is quite a lot that can be inferred from above sentence. Firstly, Bundy (albeit speaking in third person) seems to admit to having a *preference* - that is, something that interest him *specifically*. Be it plant or a car, it is a set of characteristics that defines *his* choice of the victim. He would brush off such suggestions with contempt – notwithstanding nearly all of his victims were attractive coeds with their hair parted in the middle. The only exceptions were not exceptions at all – these victims were just to fill the gap when no coeds were available and, in all cases, closely resembled his standard type of victim. Secondly, Ted displays here his pathology of that of sadistic / assertive killer when emphasizing *possession* of the victim, an important element of the fantasy that constituted his pathological drive.

In short, when looking at the victims of the serial crime from the bird view, the targeting and apprehension may look random – it is however (with perhaps exception of a person acting during psychotic episode) quite far from it.

¹ S. Michaud, H. Aynesworth, *The only living witness* (Second ed.). Authorlink 2012, p. 102.

In bringing up *Satisficing* approach in quite a scientific field of Criminology, which victimology certainly is, we must center our focus on lowest common denominator, that is, the one that will allow for laws of parsimony to work.

So, what is victimology, one may ask? Easiest way to define it would be to say it is the study of crime victims, as well as a study of psychological effects of crimes and interactions between victims and offenders and victims and the criminal justice system.

Forensic victimology is an essential component of crime scene analysis, and therefore an unavoidable feature of any criminal profile. The information gathered from a thorough victimology has the potential to affect each stage of a criminal profile, from crime reconstruction to establishing offender motivation. The goals of forensic victimology include, but are not limited to the following:

- *Assist in understanding elements of the crime.* By studying the victim, the examiner is better able to understand the relationship between a victim and his or her lifestyle and environment, and subsequently of a given offender to that victim. Victimology provides the context for the victim-crime scene interaction, the offender-crime scene interaction, and the victim-offender interaction.
- *Assist in developing a timeline.* Retracing a victim's last known actions and creating a timeline are critical to understanding the victim as a person, understanding the victim's relationship to the environment, understanding the victim's relationship to other events, and understanding how the victim came to be acquired by an offender.
- *Define the suspect pool.* In an unsolved case, where the offender is unknown, a thorough victimology defines the suspect pool. The victim's lifestyle in general and his or her activities in particular must be scrutinized to determine who had access to them, what they had access to, how and when they gained and maintained access, and where the access occurred. If we can understand how and why an offender has selected known victims, then we may also be able to establish a relational link of some kind between the victim and that offender. These links may be geographic, work related, schedule oriented, school related, hobby related, or they may be otherwise connected. The connections provide a suspect pool that includes those with knowledge of, or access to, the related area.
- *Provide investigative suggestions.* A thorough victimology compiled in the investigative stage will offer suggestions and provide direction to the investigation. Such suggestions may include interviewing those in the defined suspect pool, interviewing witnesses about discrepancies in their statements or contradictions with timeline information, and examining any physical evidence that may have been overlooked during the initial investigation.
- *Assist with crime reconstruction.* By understanding the victim's behavior patterns, the examiner is better equipped to complete a thorough crime reconstruction. Knowing why a victim was in the location where he or she was acquired or what the victim was doing in that location will provide the examiner with information

that may be necessary when inferring the most reasonable behavior of that victim.

- *Assist with contextualizing allegations of victimization.* Developing a clear and factually complete victim history will provide context to the allegations of victimization. Victimological information may also support or refute the allegations of victimization.
- *Assist with the development of offender modus operandi.* Knowledge of the victim's pattern of behavior in relation to the location where the victim was acquired may assist with the development of the offender's modus operandi (MO), specifically in victim selection. For example, an offender who is trolling for victims may choose to acquire an opportunistic victim at a location with increased victim availability and vulnerability, such as a busy pub with intoxicated patrons. This information tells us about the offender's MO or the choices made during the commission of the crime.
- *Assist with the development of offender motive.* Without a thorough examination of victim history, the examiner may overlook important victimological information that may reflect the offender's motivation. For example, an examiner can only appropriately establish a list of items missing from a crime scene if it is known what the victim had in his or her possession at the time of victimization. Without this information, a profit-oriented motivation may be disregarded.
- *Assist with establishing the offender's exposure level.* Offender exposure is the general amount of exposure to discovery, identification, or apprehension experienced by the offender. The context surrounding the point at which the offender acquired the victim may assist with establishing the offender's level of exposure. For example, an offender who acquires a victim in broad daylight is at an increased risk of detection and apprehension, which may suggest an increased level of confidence or skill.
- *Assist with case linkage.* When determining whether a series of crimes can be behaviorally linked, victim selection is an important behavioral factor that cannot be ignored during a linkage analysis. A study of the victims across a series of cases may reveal a unique connection between the victims, or the exposure levels of the victims may allow the examiner to support or refute a linkage.
- *Assist with public safety response.* If we can understand how and why offenders have selected their previous victims, then we have a better chance of predicting the type of victim they may select in the future. This will allow the appropriate public safety messages to be delivered to the public with the aim of reducing the exposure levels of those affected individuals. For example, an offender who enters multiple residences through unlocked windows may prompt a public safety message to be delivered to affected communities warning them to lock their windows and doors.

- *Reduce victim deification and vilification.* The objective, scientific, and thorough examination of victims assists in reducing victim deification and vilification².

Modern science defines four theories of victimization. While each of these theories has different positives and negatives, controversies and points of contention, as well as points of accord, each also explains in various situations why a certain individual may be the victim of theft, violence, or abuse.

Victim Precipitation Theory

The victim precipitation theory views victimology from the standpoint that the victims themselves may actually initiate, either passively or actively, the criminal act that ultimately leads to injury or death. During passive precipitation, the victim unconsciously exhibits behaviors or characteristics that instigate or encourage the attack. Siegel (2006) lists job promotions, job status, successes, love interests, and the like as examples of these unconscious behaviors and characteristics. Additionally, political activists, minority groups, those of different sexual orientations, and other individuals pursuing alternate lifestyles may also find themselves as targets of violence due to the inadvertent threat they pose to certain individuals of power. Essentially, the victim precipitation theory focuses on the idea that passive precipitation of violence is a result of a power struggle. A politician may feel threatened by an activist group leader because his action draws attention to negative aspects of his personality and actions that will, or may cause, a loss of power in society. This sort of passive precipitation may also be present when the victim is not even aware of the existence of the attacker. In this instance a new employee may push up the corporate ranks quickly, threatening long-time employees; or a transexual may be the victim of crime due to their existence "threatening" the beliefs and/or ideas of another individual or group of individuals. The latter is a good example of a hate crime, in which victims are often unaware of the individuals that perpetrate the crime, yet their actions and/or characteristics trigger the crime. Active precipitation, on the other hand, is the opposite of the afore-described. Victimization under this theory occurs through the threatening or provocative actions of the victim. One of the most controversial points of this theory is the idea that women who are raped actively contributed in some way, either through provocative dress, a relationship, or suggested consent of intimacy (Siegel, 2006). Because of this viewpoint, it is hard to convict an accused rapist who has had some form of relationship with the victim, or one that was behaving provocatively or suggestively. When dealing with this theory we must ask ourselves whether or not it is really okay to blame the occurrence of a crime on the victim. This is especially true in cases of rape when flirtation may be present, yet there is no consent to sexual intercourse.

² B. Turvey, *Criminal Profiling, An Introduction to Behavioral Evidence Analysis*, Elsevier 2012, pp. 168-169.

Lifestyle Theory

The next theory is the lifestyle theory. This theory purports that individuals are targeted based on their lifestyle choices, and that these lifestyle choices expose them to criminal offenders, and situations in which crimes may be committed. Examples of some lifestyle choices indicated by this theory include going out at night alone, living in "bad" parts of town, associating with known felons, being promiscuous, excessive alcohol use, and doing drugs. In addition to theorizing that victimization is not random, but rather a part of the lifestyle the victims pursues, the lifestyle theory cites research that victims "share personality traits also commonly found in law violators, namely impulsivity and low self control" (Siegel, 2006). This previous statement was discussed in a psychology journal by Jared Dempsey, Gary Fireman, and Eugene Wang, in which they note the correlation between victims and the perpetrators of crimes, both exhibiting impulsive and antisocial-like behaviors (2006). These behaviors may contribute to their victimization since they cause the individual to put themselves at higher risk for victimization than their more conservative lifestyle counterparts.

Deviant Place Theory

The deviant place theory states that greater exposure to dangerous places makes an individual more likely to become the victim of a crime (Siegel, 2006). Unlike the victim precipitation theory, the victims do not influence the crime by actively or passively encouraging it, but rather are victimized as a result of being in "bad" areas. In order to lower the chance that one will become the victim of a crime, the individual should avoid the "bad" areas of town where crime rates are high. For example, South Central Los Angeles is notorious for its gangs, and high crime rate. The more an individual ventures into South Central, the more likely they are to become the victim of a crime there. Sociologist William Julius Wilson discusses the social and economic inequality that finds more minorities in the victim seat, since minorities are more commonly from low income households that are unable to move away from crime-ridden areas than their caucasian peers are (1990). Moreover, the deviant place theory suggests that taking safety precautions in these areas may be of little use since it is the neighborhood, and not the lifestyle choices, that affect victimization (Siegel, 2006). In a nutshell, if a neighborhood is "deviant," the only way to lower your risk of victimization is to leave the neighborhood for a less deviant, low crime rate area.

Routine Activity Theory

Lastly, the routine activity theory explains the rate of victimization through a set of situations that reflect the routines of typical individuals.

1. The availability of suitable targets,

2. The absence of capable guardians, and
3. The presence of motivated offenders.

According to this theory, the presence of one or more of these factors creates a higher risk of victimization. For example, leaving one's home during vacation creates a suitable target. Leaving a home for vacation in an urban area creates an even greater risk; and leaving one's home on vacation in an urban area in which there is a high number of teenage boys, known felons, or other "motivated offenders" creates an even higher risk for victimization. Communities with ample police protection, alarms and other security devices, and community watch teams, lower their risk by creating guardianship, which is noted under this theory to reduce crime rates. Empirical evidence for this theory is seen in the work of Cohen and Felson, who noted that the crimes rates from 1960 to 1980 increased due to a decreased presence in the home (i.e less guardianship) (Siegel, 2006). We can also look at practical, everyday examples, such as those of affluent neighborhoods. These neighborhoods have low crime rates, despite the availability of goods. This may be attributed to the high guardianship in the form of security systems, and a lack of motivated offenders³.

Let's then try to apply above theories to Bundy's crime profile, shall we? His victims being predominantly attractive coeds with hair parted in the middle, were mostly apprehended by means of ruse in form of Ted pretending to be a student, with his arm in a cast fumbling with books he was carrying, or impersonating police officer – therefore these cases would fall under Routine Activity Theory. These low-risk victims (as per FBI's dichotomy) *perceived* their level of safety as quite high. What could possibly happen to the law abiding, hardworking, conscientious student? Yet, quite a few coeds were snatched from public spaces (campuses, school theatre) and we can see now how presence of suitable subjects, lack of capable guardians and loitering of a very motivated offender, resulted in successful kidnapping of next victim.

Before we progress further, it must be noted that with above reasoning, virtually all solved serial crime cases victims could be easily defined by means of these four theorems (theorems because the whole concept of theorem is it being deductive, while theory is purely empirical). This is an important statement, as it will serve as a reference point in our try to compile and apply an Artificial Intelligence (AI), Deep Neural Network (DNN) algorithm in the supervised learning process. Known, solved cases will allow for verification of the neural network algorithm training, where it will be possible to define iteration error and its decrease in the course of AI learning. This, in turn, will allow us to use the trained algorithm on data contained in the unsolved cases databases (e.g., ViCLAS).

³ J. Dempsey, G. Fireman, E. Wang, *Transitioning Out of Peer Victimization in School Children: Gender and Behavioral Characteristics*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment 28, 2006, pp. 271 - 280.

2. Crime Scene Analysis – abductive reasoning

Our search for presence of signature relies solely on crime scene reconstruction. This is because reconstruction focuses on gathering, examination and interpretation of psychological evidence, witness or living victim statements as well as confessions of apprehended suspect. In a nutshell, these are the tangible elements of the crime scene. The actions of an offender during the commission of the crime, and in the post-offense interval, directly influence the nature and quality of evidence that is left behind. The actions can include precautionary acts, ritual or fantasy, and staging – all what defines the signature⁴. Thus, offender's ephemeral emotions can't be seen with a naked eye and must be inferred through the deductive reasoning of a skilled investigator. We can therefore state, in view of the above, that success of deductive reasoning will be directly affected by the quality of the gathered evidence as well as talent / experience of the investigator. This may not be enough with lot of required linkage analysis – simply put, there is a limit to human cognition, which when crossed, will make successful reasoning impossible. It is easy to imagine that successful inference will require for the investigator to find the evidence of criminal skill and also to understand knowledge of the crime scene by the offender and his relationship with the victim (stranger / not a stranger). In serial cases, amount of required data processing will likely be way too large for even the best of the investigators to work on.

Renowned forensic psychologist Richard Kocsis PhD, goes much further with his critique of criminal profiling which analysis of the crime scene is part of, when he writes that the technique of criminal profiling has proliferated over recent decades, despite a remarkable lack of empirically rigorous evidence concerning its accuracy. Notwithstanding the absence of evidence, the very circumstance of the continued use of profiles by police investigators is often regarded as proof of their accuracy. This phenomenon is essentially informed by an “operational utilitarian argument.” Namely, anecdotal evaluations of criminal profiles sponsor their continued use⁵.

With *satisficing* approach, AI can help with algorithms that are utilizing abductive reasoning, where it starts with a set of observations and then it is looking for most likely conclusion from the observations.

Let's have a quick look at this form of reasoning and how can we use it in our work.

Abductive reasoning allows inferring α as an explanation of β . As a result of this inference, abduction allows the precondition α to be abducted from the consequence β . (When you look at someone fingertips and they are yellow you may come to the conclusion that this person is a smoker. It is a form of abductive reasoning because yellow fingertips can also indicate psoriasis, skin damage due to action of certain chemicals or just hue of yellow paint remaining on the skin surface – being smoker is simply put, the best plausible explanation).

⁴ T. Brent, *Criminal Profiling, An Introduction to Behavioral Evidence Analysis*, Elsevier, 2012, p. 268.

⁵ N. Kocsis Richard, *Criminal Profiling, Principles and Practice*, Humana Press, 2006, p. 36.

One of the well-known abduction models is that of Konolige's and is contained in two definitions:

Definition 1.1 *Let L be a first order language. A simple causal theory is a tuple $\{C, E, \text{Sigma}\}$ where:*

1. C , a set of sentences of L , are the causes;
2. E , a set of sentences of L , are the effects;
3. Sigma , a set of sentences of L , is the domain theory.

Definition 1.2 *Let $\{C, E, \text{Sigma}\}$ be a simple causal theory. An explanation of a set of observations O subset E is a finite set A subset C such that:*

1. A is consistent with Sigma ;
2. $\text{Sigma} \cup A \vdash O$;
3. A is subset-minimal over sets satisfying the first two conditions, i.e., there is no proper subset of A consistent with Sigma that implies O .

Bylander and his colleagues offer a similar definition:

Definition 1.3 *An abduction problem is a tuple $\{\text{Dall}, \text{Hall}, e, pl\}$ where:*

1. Dall is a finite set of all the data to be explained;
2. Hall is a finite set of all the individual hypotheses;
3. e is a map from all subsets of Hall to subsets of Dall ;
4. pl is a map from subsets of Hall to a partially ordered set representing the plausibility of various hypotheses.

A set of hypotheses H is an *explanation* if it is complete and parsimonious, i.e., if $e(H) = \text{Dall}$, and no proper subset of H explains all the data that H does.

The similarities between these two sets of definitions are obvious. Konolige's causes correspond to Bylander hypotheses; Konolige's effects correspond to Bylander's data. Konolige's requirement that a set of causes be subset-minimal is identical as Bylander's requirement that a set of hypotheses be *parsimonious*. Bylander goes beyond Konolige in requiring an explanation to explain all the data and in adding a plausibility ordering on hypotheses. On the other hand, their definition is more general than Konolige's in not restricting data and hypotheses to sentences.

These definitions nicely capture what is central in abductive reasoning, which is the goal of assembling a set of hypotheses (causes) that provide good explanations of the data (effects). But each of them oversimplifies abductive reasoning in several important respects⁶.

The definitions of Konolige and Bylander have the unfortunate implication that abduction is *always* a matter of selection from a known set of hypotheses or caus-

⁶ P. Thagard, C. Shelley, *Abductive reasoning: Logic, visual thinking, and coherence*, Philosophy Department, University of Waterloo, Ontario, 1997, N2L 3G1.

es. However, it is important for us to understand that in an argument to the above definitions, abduction can be creative and sometimes indeed revolutionary!

Perhaps most known (or heard of) example of abductive reasoning is published in 1905 Albert Einstein's *Special Relativity Theory*, where famous equation which describes interchangeability of energy and mass ($E=mc^2$) stems from. This theory explains how space and time are linked for any object that is moving with constant speed at a straight line and why speed of light in a vacuum is a universal speed limit⁷. Creation of this theory involved leap of imagination so profound and significant, that physical observations that were available at the beginning of twentieth century would simply not be sufficient. Thus, large part of the work was completed through the "thought experiment" –which caused Einstein work to be promptly discredited by some of his peers. Needless to say Einstein was right at least until now – prime example being communication satellites, which could not be operated without understanding and solving the problem of the time dilation, that forms fundamental part of the *Special Relativity Theory*.

Therefore, in the words of Thagard's and Shelley, completeness is elusive, while simplicity is complex. All the above points in to direction of AI implementation in to process of detecting serial offenders.

Here, in the artificial intelligence algorithm, the abduction will be used in *belief revision*, that is in the process of changing beliefs in order to accommodate a new piece of information. This is fundamental in creation of *rational agent* – which in our case would be an algorithm which takes actions autonomously in order to improve performance with learning (defined by the decrease of iterative error).

3. Artificial Intelligence based Neural Networks – an introduction

Artificial Intelligence is nothing more than displayed by the machine intelligence (in our case the ability to learn) as opposed to natural intelligence, displayed by humans and animals. In short, study of above-mentioned rational agents, that change in order to achieve their goals.

The learning process utilizing neural networks (Fig.1) is inspired by the function of human neurons (Fig. 2). A single neuron has n - number of entry connections, where n denotes number of neurons whose information has a *bearing*. All the connections in the network have applied weights, which are subject to change in the learning process. Each neuron receives multiple signals: in form of the input data or - for the hidden layers - the outputs of the neurons from the previous layer (Fig. 3).

Each neuron entry layer is defined by the output neurons of the previous layer multiplied by the connection weight. Therefore, neuron returns single value at the output, which is one of many inputs in the next layer. Weighted sum of all entries is then used as an argument for computation of an input value based on activating function. The main

⁷ A. Einstein, *Relativity: The Special and General Theory*, 1920.

task of the activation function is therefore to augment positive correlation and to block transfer of poorly correlated information. In doing so, activation function decides when neuron is to fire, thus defining output of the node given and input or set of inputs.

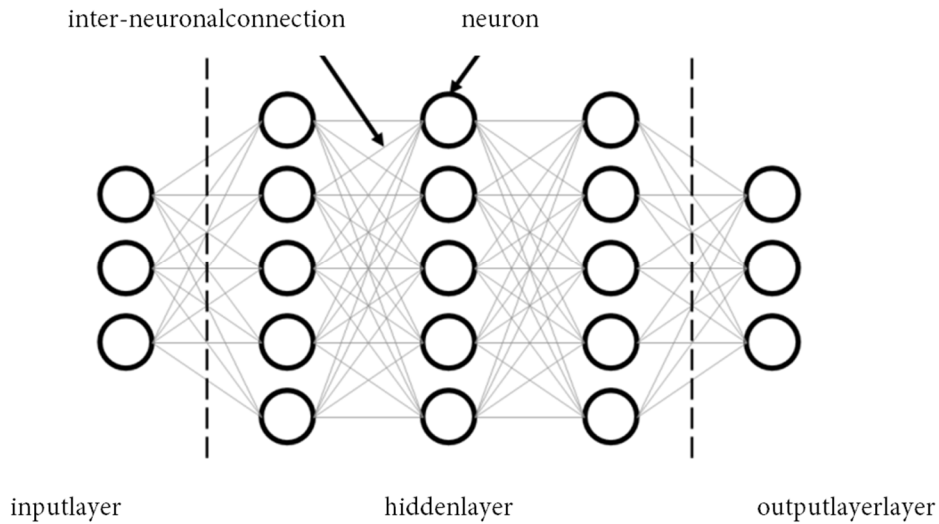


Fig. 1 General schematics of artificial neural network (McCulloch – Pitt’s based)

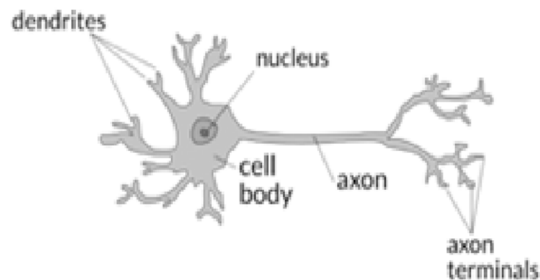


Fig.2 General schematics of a human neuron⁸

⁸ D. Gupta, *Fundamentals of Deep Learning – Activation Functions and When to Use Them?*, 2020, <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2020/01/fundamentals-deep-learning-activation-functions-when-to-use-them/> (accessed 04.08.2021).

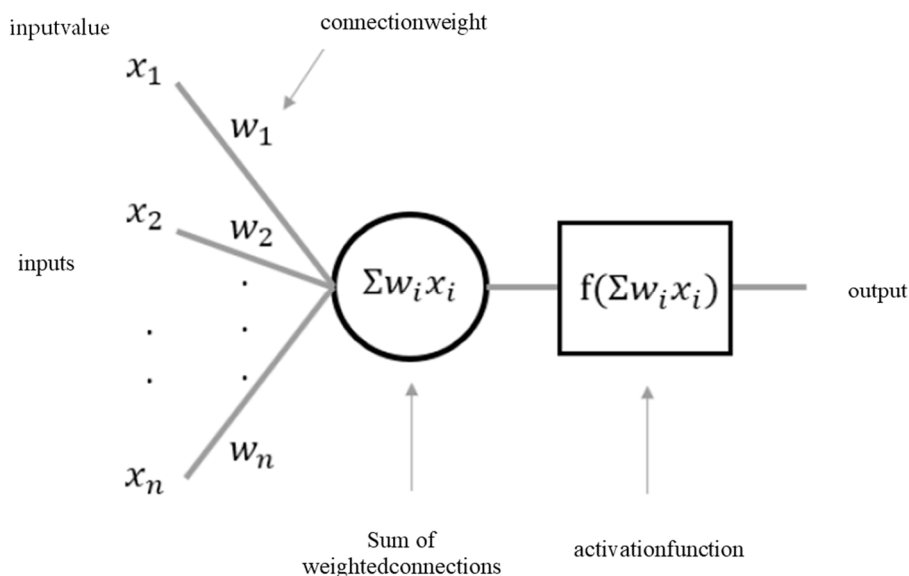


Fig.3 General schematics of artificial neuron (McCulloch – Pitt's based)

There is a number of activation functions, each with its own limitations and best use. For instance linear regression of rectified linear unit, ReLU ($f(x) = \max(0, x)$) fares better than non-linear Sigmoid ($f(x) = 1/(1+e^{-x})$) like functions, when better convergence performance is required. If you look at the negative side of the graph, you will notice that the gradient value is zero. Therefore, the ReLU function is not susceptible to the vanishing gradient problem, where the activations are computed to lie in the "flat" area of the gradient curve, yielding no progress in the training process.

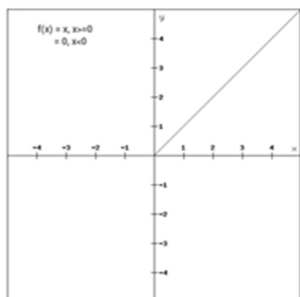


Fig.4 Gradient of the ReLU function⁹

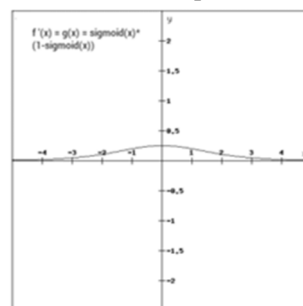
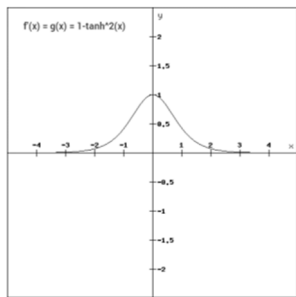


Fig.5 Gradient of the sigmoid function¹⁰

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

Also, for instance, tangential activation function ($\tanh(x) = 2\text{sigmoid}(2x) - 1$), will



cause, if weighted sum will be negative, for return value to be close to -1. If weighted sum is positive, the return value will be close to 1. Negative input value will therefore cause for an algorithm to find it as a poor correlation between signals and analogically for positive values as a value returned by the previous neuron. Usually *tanh* is preferred over the *sigmoid* function since it is zero centered and the gradients are not restricted to move in a certain direction (Fig.5).

Fig.5 Gradient of the tan h function¹¹

All the above leads to rather clear conclusion of *supervised learning* having a great plasticity, which in our cause will be useful to have, as perhaps for a first time we will be able to 'transplant' the mathematical algorithm in to social science frame of reference. With *satisficing* approach to the signature of the unsub, victimology and crime scene reconstruction, it will be possible to generate an algorithm that, based on a training data, should be able to learn to the extent required for statistically valid prognosis of the unsolved, serial crime. It must be noted that an average human brain consists of approximately 86 billion neurons – basic artificial network cycle is usually built on only 100 to 200 neurons, which is well enough to 'cook' a single, modern personal computer processor!

Application of the AI in the detection of the unsub signature will be the aim of the next article.

Bibliografia

- Dempsey J., Fireman G., Wang E., *Transitioning Out of Peer Victimization in School Children: Gender and Behavioral Characteristics*, Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment 28: 2006.
- Einstein A., *Relativity: The Special and General Theory*, 1920.
- Gupta D., *Fundamentals of Deep Learning – Activation Functions and When to Use Them?* 2020, <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2020/01/fundamentals-deep-learning-activation-functions-when-to-use-them/> (accessed 04.08.2021).
- Kocsis R. N., *Criminal Profiling, Principles and Practice*, Humana Press, 2006.
- Michaud S., Aynesworth H., *The only living witness* (Second ed.), Authorlink 2012.
- Siegel L.J., *Criminology: Theories, Patterns, and Typologies*, Cengage Learning, 2006.
- Thagard P., Shelley C., *Abductive reasoning: Logic, visual thinking, and coherence*, Philosophy Department, University of Waterloo, Ontario, N2L 3G1, 1997.
- Turvey B., *Criminal Profiling, An Introduction to Behavioral Evidence Analysis*, Elsevier 2012.

¹¹ Ibidem.

Włodzimierz Markiewicz

Heuristic analysis in the process of detecting serial offenders, part two - Victimology and Crime Scene Reconstruction through the lenses of Abductive Reasoning

In the article, victimology, from the point of view of *satisficing* is defined. Utilization of the abductive reasoning in analysis of crime scene is explained. Here, the cognitive limits related to criminal profiling are determined. The article is the second in a series of publications describing the use of computer aided heuristic analysis in the process of detecting perpetrators of serial crime (ViCLAS). Using the Konolidge's and Bylander's definitions, abductive reasoning is explained. The paper introduces reader to basics of an AI neural network and its potential of use in above mentioned process. Author presents engagement of the abductive reasoning in to process supervised learning.

Keywords: Victimology, victim theory, crime scene reconstruction, Konolidge's abductive reasoning, AI, supervised learning process, neural network, activation function.

Analiza heurystyczna w procesie wykrywania przestępstw seryjnych, części druga - wiktymologia oraz rekonstrukcja miejsca przestępstwa w świetle rozumowania abdukcyjnego

W artykule zdefiniowano wiktymologię z punktu widzenia *satisficing*. Wyjaśniono wykorzystanie rozumowania abdukcyjnego w analizie miejsca przestępstwa. Określono tutaj limity poznawcze związane z profilowaniem przestępstw. Artykuł jest drugim w serii publikacji opisujących zastosowanie komputerowej analizy heurystycznej w procesie wykrywania sprawców przestępstw seryjnych (ViCLAS). Korzystając z definicji Konolidge'a i Biglender'a, wyjaśniono rozumowanie abdukcyjne. W artykule, czytelnikowi przedstawione zostają podstawy sieci neuronowej i jej potencjał stosowania w wyżej wymienionym procesie. Autor przedstawia również zastosowanie rozumowania abdukcyjnego w procesie uczenia nadzorowanego.

Słowa kluczowe: wiktymologia, teoria ofiary, rekonstrukcja sceny przestępstwa, rozumowanie abdukcyjne (Konolidge et al.), SI, proces uczenia nadzorowanego, sieć neuronowa, funkcja aktywacji.

Translated by Włodzimierz Markiewicz

Barbara Szczepek
Zbigniew Formella
Università Pontificia Salesiana
Roma, Italia

RICERCA DELL'IDENTITÀ NELLE SECONDE GENERAZIONI DEGLI ADOLESCENTI: UN'INDAGINE ESPLORATIVA TRA GLI ADOLESCENTI POLACCHI A ROMA

Introduzione

A seguito di intensi flussi migratori verso l'Italia, nell'arco di pochi decenni il Paese ha mutato drasticamente la propria composizione demografica trasformandosi in una società multiculturale¹. I protagonisti di questo nuovo stadio dell'immigrazione sono, in modo particolare, i figli degli immigrati, la cosiddetta seconda generazione².

I *nuovi italiani* si stanno inserendo nei principali ambiti sociali, a partire dalla scuola fino al mercato del lavoro. La seconda generazione costituisce il volto nuovo dell'immigrazione italiana e sta modificando i connotati della società, arricchendo e rendendo più complesso il quadro culturale dell'Italia³.

Interrogarsi sulle seconde generazioni vuol dire, quindi, discutere anche del futuro dell'intera società, del nuovo volto che sta assumendo, della produzione di inedite identità culturali, fluide, composite, negoziate quotidianamente, in una mescolanza di tradizionale

¹ M. Santagati, *Migrazione e integrazione. Processi di accoglienza e di inserimento dei soggetti migranti*, Milano 2004; F. M. Lo Verde, G. Capello (a cura di), *Multiculturalismo e comunicazione*, Milano 2008; M. R. Moro, *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*, Milano 2011.

² M. Ambrosini, *Seconde generazioni: la vera sfida dell'Italia multiculturale*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2018*, Roma 2018, p. 218-223; M. Ambrosini, S. Pozzi, *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Genova 2019; M. Orioles, *La seconda generazione di immigrati. Verso quale integrazione?*, Roma 2013; V. Cesareo, *L'immigrazione in Italia e in Europa: passato, presente e futuro*, [in:] Fondazione Ismu, *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019*, Milano 2020.

³ G. Demaio, *Studenti di cittadinanza straniera: unici in crescita dentro una scuola in affanno*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma 2019, p. 244-250; M. Ambrosini, *Seconde generazioni: sfide e questioni aperte*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma 2019, p. 230-235.

e moderno, di ascritto e acquisito, di elementi trasmessi dall'educazione familiare ed elementi acquisiti nel paese di insediamento. Bambini e ragazzi di seconda generazione vivono una sovrapposizione dell'identità: da un lato, provengono da una matrice culturale straniera, alla quale si sentono legati da un vincolo più o meno forte, ma con la quale possono anche entrare in conflitto; dall'altro, trascorrono la maggior parte della propria vita in Italia dove sono nati o arrivati da piccoli, parlano e studiano. Possiamo pensare a loro come a nuove generazioni di italiani, o nuovi italiani, dal momento che molte delle recenti ricerche hanno evidenziato come questi giovani siano sempre più simili negli atteggiamenti, nei comportamenti, nei valori, nei gusti culturali, nelle scelte e nelle aspirazioni ai giovani italiani con famiglie di origine italiana⁴.

1. Il concetto delle seconde generazioni

La nascita e la socializzazione dei figli dei migranti hanno prodotto uno sviluppo delle interazioni, degli scambi e a volte dei conflitti tra popolazioni immigrate e società ospitanti; ciò ha obbligato a prendere coscienza di una trasformazione irreversibile della geografia umana e sociale dei Paesi accoglienti⁵. La seconda generazione, nei tempi odierni, ha spalancato la porta a un nuovo dialogo più approfondito tra autoctoni e stranieri rispetto ai tempi dell'immigrazione temporanea, aumentando le occasioni e gli spazi di incontro e contribuendo all'edificazione di una società multietnica⁶.

I figli degli immigrati vivono tra due mondi diversi, quello dei genitori e quello della società dove si trovano inseriti. Il "figlio migrante" deve conciliare dentro di sé i cambiamenti che gli spostamenti geografici introducono all'interno degli spazi della cultura, del corpo, della lingua e della famiglia: "ogni cultura ha una percezione diversa dello spazio prossemico, una maniera diversa di concepire le frontiere dell'intimità, i modi ed i tempi della vicinanza e della lontananza fisica. Anche i rapporti tra le generazioni e tra i sessi, il modo di conversare, salutare, di manifestare le emozioni variano secondo le culture e gli ambienti sociali"⁷. Le seconde generazioni crescendo dovranno far fronte alle aspettative sia della famiglia di origine sia della società dove sono inseriti. Le famiglie molto spesso chiedono loro di ottenere buoni risultati a scuola e di mantenere allo stesso

⁴ M. Orioles, *La seconda...*; F. Logomarsino, A. Ravecca, *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano 2014; R. Ricucci, *Seconde generazioni, l'Italia disconosciuta*, [in:] Dossier Statistico Immigrazione 2017, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma 2017, p. 210-214; A. Bozzetti, *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, "Sociologia Italiana" 2018/11, p. 77-99; A. Koscic, L. Mannetti, *Incertezza tra i giovani italiani e le seconde generazioni degli immigrati*, [in:] Osservatorio Romano sulle Migrazioni, XIV Rapporto Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma 2019, p. 279-283.

⁵ M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna 2005.

⁶ A. Bastanier, F. Dassetto, *Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei*, [in:] F. Dassetto, A. Bastanier, R. John, *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Torino 1990; L. Daher, *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità*, Roma 2012; R. Ricucci, *Presente e futuro delle seconde generazioni fra integrazione e riconoscimento giuridico*, "Diritti e politiche sociali", 2018/76; V. Riniolo, *I nuovi volti di cambiamento: le seconde generazioni in Italia*, [in:] Fondazione Ismu, *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019*, Milano 2020.

⁷ G. Favaro, *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Milano 1998, p. 68.

tempo il legame con la cultura, la lingua, la religione e le tradizioni del paese di origine dei genitori⁸.

La seconda generazione molto spesso fa da “mediatore” tra i modelli comportamentali del nuovo paese di residenza e quelli dei genitori, primi immigrati⁹.

Con la seconda generazione si compie un passo cruciale e per molti versi irreversibile nel percorso di adattamento reciproco tra immigrati e società ricevente. Un'integrazione soddisfacente dei figli può risultare determinante nel bilancio di un'intera esistenza e garantisce ai genitori immigrati, non più giovani, i benefici di una mediazione con le istituzioni della società di accoglienza; tuttavia ciò non è privo di difficoltà e rischi¹⁰.

L'esperienza quotidiana scolastica e extrascolastica dei ragazzi nella società di accoglienza determina in modo rilevante il loro cambiamento culturale. Si possono notare molto spesso alcuni aspetti evidenti dell'acculturazione dei ragazzi di seconda generazione di origine straniera: il rifiuto della cultura di origine con un crescente conflitto intergenerazionale con i propri genitori, spesso con distacco da alcuni valori comunitari in conformità a certe regole comportamentali. Tutto ciò si può addirittura manifestare con comportamenti devianti, con possibilità di riflessi negativi sull'immagine della propria tradizione culturale. Tale conflitto si manifesta nel rifiuto dei modelli culturali della società di origine, nella diversità di aspirazioni tra i figli e i genitori, nell'incomprensione da parte dei genitori di certe esigenze socio-psicologiche dei ragazzi¹¹.

I ragazzi di seconda generazione dovrebbero essere considerati come “grandi equilibristi”, che rischiano continuamente di cadere e farsi male ma che possono allo stesso tempo sviluppare diverse capacità, maturare e fare sempre riferimento alla loro frequentazione di più mondi e non perdere le origini, inserirsi positivamente nella nuova realtà. La loro diversità va vista come un aspetto fondamentale del processo d'integrazione e di un'identità plurale, equilibrata, propriamente interculturale¹².

⁸ G. Favaro, *Bambine...*; G. Valtolina, *Una scuola aperta al mondo. Genitori italiani e stranieri nelle scuole dell'infanzia a Milano*, Milano 2010; M. Ambrosini, S. Pozzi, *Italiani ma...*

⁹ A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma 2011; F. Logomarsino, D. Erminio (a cura di), *Più vicini che lontani. Giovani stranieri tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, Genova 2019.

¹⁰ M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino 2004; L. Meglio (a cura di), *I colori del futuro. Indagine sul tempo libero e la quotidianità dei giovani immigrati di seconda generazione in Italia*, Milano 2011; V. Cardinali, *L'immigrazione in Italia: una prospettiva di genere*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, Dossier Statistico Immigrazione 2019, Roma 2019, p. 121-126; M. Aambrosini, *Cittadinanza e immigrazione: un rapporto complesso e dinamico*, [in:] <https://welforum.it/il> (consultato il 21 luglio 2020).

¹¹ G. Favaro, M. Napoli, *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano 2004; L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano 2006; G. Favaro, *Un'integrazione rallentata, bambini e ragazzi stranieri nella scuola di tutti*, [in:] *L'economia dell'immigrazione. Studi e riflessioni sulla dimensione economica degli stranieri in Italia*, “Fondazione Leone Moressa”, 2014/3(5), p.10-14, [in:] <http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/wp-content/uploads/2014/01/Leconomia-dellimmigrazione-n-5.pdf>, (consultato 7.10.2014); E. Bessozi, *Riflessioni conclusive. Una diversa normalità*, [in:] MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto Nazionale a.s. 2013/2014*, Milano 2015, p. 179-195.

¹² A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma 2011; M. Ambrosini, D. Erminio (a cura di), *Volontari inattesi. L'impegno sociale delle persone di origine immigrata*, Trento 2020.

1.1. Definizione della seconda generazione

Occorre dunque che si attui un'analisi approfondita e sistematica della situazione che non può prescindere dall'uso di terminologie comunemente accettate.

L'uso del termine *seconda generazione* è ampiamente diffuso sia nel linguaggio comune sia in ambito scientifico: l'espressione "seconde generazioni" è stata coniata negli Stati Uniti che hanno iniziato ad affrontare questo fenomeno da molto più tempo¹³, ma definire tale categoria concettuale è molto difficile perché la scelta di quali soggetti includere in essa dipende dal contesto storico-culturale che si sta prendendo in considerazione, dall'eredità politico-culturale del paese che si sceglie e dalle politiche migratorie in atto¹⁴.

La complessità della seconda generazione di ragazzi è spesso ridotta alle definizioni semplicistiche di "minori stranieri" (termine mutuato dall'ambito giuridico, pone l'accento sulla condizione giuridica dei soggetti, quella della minore età), "figli dell'immigrazione" o "ragazzi di origine immigrata", "giovani immigrati", "alunni stranieri", "giovani di frontiera" (a indicare la loro esistenza al confine tra due appartenenze e due generazioni)¹⁵. Queste definizioni, rimarcando la loro origine straniera, relegano i ragazzi in una situazione di permanente instabilità, indeterminatezza e confinamento in una categoria deterministica che li conduce verso un percorso tracciato dall'alto, rimandando sempre all'esperienza dell'immigrazione e dell'estraneità¹⁶. Si tratta comunque di definizioni alquanto generiche perché includono situazioni eterogenee e non rendono conto della molteplicità delle stesse. Oggi molto spesso le vecchie espressioni e descrizioni vengono sostituite con altre più esplorative: "nuovi italiani", "italiani con trattino", "cross generation" ma sempre per segnare la distanza tra la generazione dei padri e quella dei figli¹⁷.

La descrizione riportata da Anna Granata mette a confronto la terminologia con la quale gli scienziati di diversi paesi descrivono "i ragazzi di seconda generazione": "seconda generazione dell'immigrazione", "figli degli immigrati", "minoranze visibili", "giovani venuti da altrove", "nuovi italiani", "nuova generazione". Cercando una terminologia alternativa quale "nativi interculturali" "generazione camaleonte", Granata accosta le competenze di "internazionalità", intese come le capacità di relazionarsi con altri fuori dal proprio contesto, e di "intercultura", cioè la capacità di relazionarsi con altri all'interno del proprio contesto¹⁸.

Il fatto stesso che i discendenti degli immigrati vengono definiti "figli di immigrati" sembra indicare implicitamente che la condizione di immigrato si eredita anche se i figli

¹³ M. Barbagli, C. Schmoll, *Stranieri in Italia. Le generazioni dopo*, Bologna 2011.

¹⁴ M. Demarie, S. Molina, *Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per un dibattito italiano* [in:] M. Ambrosini, S. Molina, *Seconde generazioni. Un' introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino 2004, p. 9-23; E. Caneva, *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano 2011.

¹⁵ E. Caneva, *Mix generation...*, p. 22.

¹⁶ A. Granata, *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*, Roma 2015.

¹⁷ Ibidem, p. 22.

¹⁸ A. Granata, *Sono qui...*

non sono immigrati in prima persona. Questa etichetta si riferisce principalmente al fatto sociologico che questi condividono con i propri genitori e deriva dalle traiettorie migratorie dei genitori, riguarda le forme di discriminazione socio-professionale ed etnica, e talvolta, uno status sociale¹⁹. Nell'analisi dei dati statistici, osservando distribuzione, provenienza, inserimento scolastico delle seconde generazioni, si fa ricorso alla qualifica di "stranieri", per differenziarli in modo rapido e netto dai coetanei italiani, sottolineando la loro discendenza da migranti²⁰.

L'espressione "seconda generazione" funge da "escamotage linguistico" per poter imbastire una discussione che riguardi i figli degli immigrati, nati in Italia o all'estero. Quest'espressione si è diffusa ormai a livello internazionale, affermandosi nella letteratura dove viene usata in modo frequente per impostare il ragionamento e offrire delucidazioni sul destino dei giovani migranti e sulla loro permanenza nei paesi di accoglienza²¹.

Per alcuni è necessario fare distinzione tra gli autoctoni e i giovani immigrati, invece per altri²² tale differenziazione passa in secondo piano rispetto ad altre classificazioni. In queste prospettive viene adottato un approccio generazionale e i giovani in questione sono considerati come facenti parte di una determinata classe d'età²³; all'interno di questo gruppo si trovano soggetti di molteplici provenienze, i cui riferimenti identitari sono instabili e diversificati. In questo caso utilizzare una prospettiva di generazione permette di evitare di considerare l'appartenenza etnica come la determinante fondamentale dell'azione dei giovani²⁴. L'uso di certi concetti e definizioni contribuisce a creare e riprodurre una determinata realtà e non è possibile prescindere dalla storia migratoria dei singoli e dal loro specifico vissuto. Nel percorso formativo i giovani migranti affrontano compiti evolutivi e problematiche differenti a seconda delle esperienze e delle fasi di vita in cui sono state vissute²⁵.

Come sottolinea Anna Granata "il rischio è quello di continuare a guardare ai "figli degli immigrati" sempre come "ultimi arrivati": a scuola, nella società italiana, nei contesti associativi. La loro presenza viene sempre descritta come un fenomeno eternamente recente, mai consolidato, e trattato non di rado con toni emergenziali"²⁶.

¹⁹ M. Orioles, *La seconda generazione...*, p. 12.

²⁰ R. Ricucci, *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna 2010; F. Cafrri, *Non chiamatemi straniero. Viaggio fra gli italiani di domani*, Milano 2014; A. Granata, *Diciottenni...*; E. Cicciarelli, (a cura di), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Milano 2019.

²¹ M. Orioles, *La seconda generazione...*, p. 13.

²² E. Colombo, *Generazione in movimento*, [in:] R. Bosio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma 2005, p. 43-75; G. G. Valtolina, A. Marazzi, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano 2006.

²³ G. G. Valtolina, A. Marazzi, *Appartenenze...*

²⁴ E. Colombo, *Generazione...*

²⁵ E. Caneva, *Mix generation...*

²⁶ A. Granata, *Diciottenni...*, p. 23.

1.2. *Diversi modi di classificazione della seconda generazione*

Essere figlio di immigrati è una condizione che racchiude una molteplicità di situazioni e significati. La seconda generazione presenta aspetti e comportamenti peculiari, dimostrando una variabilità al suo interno tutt'altro che marginale. L'eterogeneità delle storie migratorie sembra sfidare la necessità di tracciare confini condivisi a questa categoria sociale.

Chiedersi a quale particolare variabile si possa affidare il compito di distinguere tra la condizione di italiano e quella di straniero e, in particolare da quale caratteristica si riconosca la seconda generazione, non è affatto una domanda retorica, in quanto non esiste una vera e assoluta definizione di questo concetto. Come ha giustamente puntualizzato Jacqueline Andall²⁷, le prime difficoltà a trattare questo argomento nascono proprio dal mancato accordo degli studiosi e dei ricercatori in questo senso. Con i metodi di catalogazione, il rischio di ottenere risultati errati è molto grande: restringendo il campo d'indagine con criteri molto severi si corre il rischio di ridurre il campione fino a renderlo non realmente rappresentativo: ciò che è paradossale è che includere nella stessa categoria un bambino nato nel paese d'adozione e un quindicenne, fino a quel momento vissuto in un'altra società, potrebbe comportare difficoltà nel delineare chiaramente l'identità in cui si riconoscono maggiormente i soggetti, il loro livello d'integrazione sociale e la cultura con cui si identificano maggiormente²⁸. Ogni studioso rileva il proprio punto di vista sull'argomento e di conseguenza sono numerose le sfumature di significato e le interpretazioni soggettive²⁹.

Molto spesso i ragazzi di seconda generazione sono coscienti, già da molto giovani, di essere "diversi". Rischiano di sviluppare un'identità personale negativa, nella misura in cui si accorgono che, anche se cercano in tutti i modi di appartenere alla maggioranza, saranno sempre considerati, più o meno persone venute da altrove, stranieri nel proprio territorio³⁰.

La classifica definitiva fatta da Ruben G. Rumbaut³¹ particolarmente apprezzata e utilizzata divide le seconde generazioni distinguendo i figli degli immigrati a seconda del momento in cui è avvenuto l'arrivo nel paese di accoglienza e individua come seconda generazione, in senso stretto, solo coloro che sono nati nello stesso paese di accoglienza. Inoltre, Rumbaut ha diviso la seconda generazione distinguendo:

²⁷ J. Andall, *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, [in:] G. Sciortino, A. Colombo (a cura di), *Un'immigrazione normale*, Bologna 2003, p. 281-310.

²⁸ D. Melossi, E. Massa, A. De Giorgi, *Minori stranieri tra conflitto normativo e devianza: la seconda generazione si confessa?*, Milano 2008.

²⁹ L. Meglio (a cura di), *I colori del futuro. Indagine sul tempo libero e la quotidianità dei giovani immigrati di seconda generazione in Italia*, Milano 2011.

³⁰ M. Ambrosini, *Né stranieri né ospiti: cittadini al futuro. Report del Progetto Accorciamo le distanze* (legge 383, f. 2006), Roma 2009, p. 36; M. Mazzetti, *Strappare le radici. Psicologia e psicopatologia di donne e di uomini che migrano*, Torino 1996, p. 119-125.

³¹ R. G. Rumbaut, *Assimilation and its discontent: between rhetoric and reality*, "International Migration Review", 1997/4(31), p. 923-960.

1. *generazione 1.75*: quella che si trasferisce in età prescolare: sono coloro che sono emigrati tra 0-5 anni, questa è definita come la generazione che ha iniziato il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese di origine, ma che ha completato l'educazione all'estero;
2. *generazione 1.5*: sono i ragazzi emigrati tra 6-12 anni, che hanno iniziato la scolarizzazione nel paese di origine completandola nel paese di accoglienza;
3. *generazione 1.25*: adolescenti arrivati tra 13-17 anni, con o senza la famiglia, che talvolta non frequentano la scuola secondaria e la cui esperienza si avvicina maggiormente a quella dei primi-migranti piuttosto che a quella della seconda generazione in senso stretto;
4. *generazione 2.0*: coloro che sono nati nel paese di accoglienza da entrambi genitori stranieri;
5. *generazione 2.5*: coloro che sono nati nel nuovo paese da un genitore straniero e da uno autoctono³².

2. La duplice identità dei figli degli immigrati

Chi vive sospeso tra più "culture" sperimenta un'alternanza di universi simbolici e ciò può creare una sensazione di spaesamento e di turbamento che porta talvolta a sentirsi incompleti in qualunque posto. Per superare questo stato di ambivalenza, bisogna apprendere e maneggiare, plasmare ed elaborare gli elementi appartenenti ai diversi contesti di riferimento, in modo da creare qualcosa in grado di garantire un senso di "continuità" tra una cultura e l'altra, un ponte che permetta di trovare punti di contatto tra le due appartenenze. Essa viene definita "identità mista" o, più precisamente, lo sviluppo di una particolare capacità identitaria che oscilla tra un ancoraggio alle origini e una continua mescolanza con il tessuto sociale dove si vive³³.

La possibilità di sviluppare una duplice identità e di tenere uniti elementi provenienti da entrambe le culture può dipendere dal contesto di vita quotidiana in cui i soggetti sono inseriti, l'area in cui vivono, il modo in cui la famiglia è inserita socialmente nel territorio, i luoghi frequentati. I ragazzi che vivono questa doppia transizione mostrano un forte impegno nel ricercare soluzioni personali nella vita quotidiana nello sforzo di trovare una strategia identitaria che li renda abili a muoversi all'interno dell'esperienza biculturale³⁴.

La duplice identità, nel caso dei ragazzi di seconda generazione, si riferisce alla capacità dei soggetti di mantenere alcuni aspetti della cultura di origine dei genitori e prenderne degli altri da quella dove si vive, di usare entrambi i riferimenti e di non escludere nulla. Si diffondono le pratiche di contaminazione e di ibridazione tra culture, e in questo processo i tratti etnici non scompaiono, ma continuano a costruire parte

³² Ibidem.

³³ M. Barbagli, C. Schmoll, *Stranieri...*, p. 215-216.

³⁴ Ch. Volpato, (a cura di), *Nuovi cittadini. I giovani immigrati tra accoglienza e rifiuto*, Milano 2011, p. 116.

integrante dell'identità dei ragazzi. Questo doppio legame è agevolato dalle pratiche di transnazionalismo che i ragazzi mettono in pratica molto spesso³⁵.

La doppia identità potrebbe rappresentare l'origine di alcuni problemi per il minore migrante che si può sentire sganciato dai legami familiari, slegato dalle reti di relazioni primarie e radicato dalle appartenenze e può sperimentare una dissonanza esistenziale. Coloro che vivono sospesi tra due mondi, fanno fatica a trovare il proprio posto e a trarre vantaggi dalle situazioni; vivere diventa così un *arrangiarsi*³⁶. I giovani, quindi, tendono a oscillare tra i valori dei due paesi (pendolarismo culturale), oppure, attraverso l'accettazione passiva o l'acquisizione di un'identità negativa, rifiutano la cultura e i modelli educativi di origine acquisendo solo ciò che il nuovo paese offre.

Costruire un'identità in un ambiente diverso da quello d'origine per Mazzetti³⁷ significa vivere un processo di "sradicamento" causato dalla mancanza di forti modelli di identificazione tra quelli della famiglia e della società in cui si vive; cosicché, il più delle volte, il ragazzo è portato a svalutare le figure genitoriali e la propria origine. Lo sradicamento non deve avere un'accezione negativa ma anzi deve essere considerato come un fiorire di incontri tra esseri umani, anche se all'inizio non è privo di difficoltà.

Gli adolescenti di origine straniera presentano molti elementi comuni a tutti i giovani, che sono caratteristici nella fase di vita adolescenziale. Si scontrano con le prime generazioni per avere maggiore libertà, si fidano con gli amici e con i pari, si ostinano in difesa di principi e ideali. Gli esiti di tale scontro possono essere molteplici e variare a seconda delle esperienze vissute, della fase di vita che si sta attraversando, delle persone con cui si sta interagendo, del contesto sociale, politico ed economico in cui si vive³⁸.

Le difficoltà che il giovane di seconda generazione deve affrontare nel processo evolutivo-identitario, vivendo in un contesto migratorio che spesso appare ostile, sono legate alla ricerca di una soluzione capace di organizzare e gerarchizzare in modo coerente e armonico i valori che provengono da modelli culturali e di vita diversi, della società in cui vive e i valori trasmessi dai genitori. All'identità è richiesto di sapersi configurare come "entità aperta, flessibile, differenziata in grado di affrontare la varietà di possibilità e il conflitto tra realtà discrepanti"³⁹. Il giovane è chiamato a vivere diverse situazioni, aspirazioni, progettualità individuali e collettive da risituare e risocializzare, ad essere aperto alla pluri-appartenenza all'essere qui ed altrove, a essere orientato pur senza appartenere pienamente a una delle società che non è mai compiutamente vissuta, conosciuta e compresa⁴⁰.

³⁵ A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Roma 2006; T. Mancini, *Adolescenza, identità e immigrazione. Continuità e discontinuità culturali nelle seconde generazioni d'immigrati*, "Ricerca Psicoanalitica", 2008/2(XIX), p. 137-160; M. Barbagli, C. Schmoll, *Stranieri...*, p. 215.

³⁶ L. Meglio (a cura di), *I colori del futuro. Indagine sul tempo libero e la quotidianità dei giovani immigrati di seconda generazione in Italia*, Milano 2011, p. 26-39.

³⁷ M. Mazzetti, *Strappare...*, p. 71.

³⁸ Z. Formella, A. Ricci, *Educare insieme: aspetti psico-educativi nella relazione genitori-figli*, Torino 2010; E. Caneva, *Mix generation...*, p. 217.

³⁹ N. Tessarin, *Identità*, [in:] F. Demarchi, A. Ellena, B. Cattareinussi, *Nuovo dizionario di sociologia*, Milano 1987, p. 973.

⁴⁰ F. Lazzari, *L'attore sociale fra appartenenza e mobilità. Analisi comparate e proposte socio-educative*, Padova 2008.

Il non essere completamente estraneo alla cultura del paese di origine, ma neppure completamente integrato nella cultura della società in cui vive, pone il giovane di fronte a una situazione conflittuale e sfaccettata in cui il suo comportamento e la sua personalità sono una sintesi che trova origine nell'esperienza migratoria dei genitori e in quella vissuta nella società in cui vive⁴¹.

Un elemento importante per i ragazzi di origine immigrata che vivono la situazione dell'immigrazione è il bisogno di essere riconosciuti che caratterizza ogni essere umano, indipendentemente dalla cultura di appartenenza che, se per gli adolescenti risulta importante, per i ragazzi di seconda generazione risulta fondamentale, dovendo essi risolvere al più presto il complicato rapporto-conflitto tra il proprio passato (paese d'origine) e il presente (paese dove attualmente vivono).

Il bisogno di essere riconosciuti implica un certo livello di consapevolezza della propria appartenenza a un gruppo etnico e chiama in causa i processi di categorizzazione sociale. Gli adolescenti della seconda generazione, lungo il percorso di riconoscimento, vanno incontro a un certo stress transculturale e per trovare un equilibrio devono imparare a mediare e negoziare tra una varietà di stimoli⁴². Crescere all'interno di due culture può dare loro una doppia ricchezza culturale, ma creare pure difficoltà consistenti nella capacità di gestione di due culture, due visioni diverse del mondo. Se i ragazzi di seconda generazione non riescono a trovare un equilibrio tra le due culture rischiano di rimanerne schiacciati in quanto queste risulteranno inconciliabili e in conflitto⁴³.

Non è sufficiente apprendere una nuova lingua, essi hanno bisogno di acquisire nuovi parametri comportamentali, devono adattarsi a norme sociali a volte totalmente sconosciute e incomprensibili, specialmente nei primi tempi. Lo stress transculturale può produrre un disorientamento in quanto sono messi in discussione i valori tradizionali, le persone sono costrette ad adattarsi e si percepiscono ospiti, a volte poco graditi, a casa d'altri⁴⁴. La definizione di una specifica identità diventa per gli adolescenti di seconda generazione un percorso estremamente complesso e articolato. Spesso i ragazzi non possiedono strategie adeguate a far fronte al cambiamento; la società li mette di fronte a nuove regole da seguire che, molte volte, pongono in discussione le certezze provenienti dalla propria cultura che in passato avevano rappresentato motivo di stabilità per l'immagine di sé⁴⁵.

⁴¹ A. Niero, L. Pasqualotto, *Il minore straniero e la sua famiglia*, Milano 2000; L. Meglio, *I colori...*, p. 38.

⁴² A. Ancora, *Verso una cultura dell'incontro. Studi per una terapia transculturale*, Milano 2017; F. Zannoni, *Adolescenti immigrati e vulnerabilità: fragilità, patologie e comportamenti a rischio prima, durante e dopo la migrazione*, "Journal of Health Care Education in Practice", 2020/1(4), 2020.

⁴³ A. Granata, *Sono qui...*; F. Zannoni, *Adolescenti immigrati...*

⁴⁴ M. Mazzetti, *Strappare...*, p. 119-125.

⁴⁵ P. Villano, *Pregiudizi e stereotipi*, Roma 2003.

3. Un'indagine tra gli adolescenti polacchi di seconda generazione e la loro identità

Come mostra la ricerca svolta sul campione composto da 98 adolescenti polacchi di seconda generazione (maschi e femmine) di età compresa tra i 13 e i 18 anni (la media di età è 14 anni), nati in Italia da genitori polacchi (o pervenuti in età tenera) che frequentano sia la Scuola Italiana che la Scuola Polacca supplementare presso l'Ambasciata Polacca a Roma oppure la sua filiale a Ostia, adoperando un sondaggio-questionario che si definisce come un modello di ricerca particolarmente adatto a studiare gli atteggiamenti e le opinioni, i valori e gli stili di vita delle persone⁴⁶, gli adolescenti polacchi di seconda generazione, sono impegnati in dinamiche relazionali tipiche della loro fase evolutiva con i coetanei italiani e polacchi, faticano a identificarsi esclusivamente con gli uni o gli altri. Tramite il questionario, costruito appositamente e somministrato a 98 ragazzi di età compresa tra i 13 e i 18 anni, nati in Italia (o pervenuti in età tenera) da genitori polacchi, si è cercato d'indagare la percezione dell'identità dei giovani e gli eventuali fattori che possano contribuire alla migliore riuscita della ricerca identitaria (famiglia, scuola, amici).

Data la natura esplorativa delle analisi sono state individuate delle variabili che rappresentano diverse aree di analisi. È stato individuato un gruppo di variabili che descrivono caratteristiche socio-demografiche, il gruppo dei pari e influenza della scuola sullo sviluppo dell'identità dei ragazzi, stili di vita degli adolescenti polacchi e lo status sociale ed economico della famiglia e la loro influenza sul processo dell'integrazione.

È stato analizzato il ruolo della scuola polacca, che i ragazzi frequentano contemporaneamente a quella italiana, nella vita dei ragazzi e la sua influenza nel processo di sviluppo che affrontano. Si è cercato di comprendere le strategie identitarie che i giovani di seconda generazione di origine polacca mettono in atto nel contesto della propria vita quotidiana, in relazione alla sfida della multiculturalità.

La maggioranza dei ragazzi ha affermato di sentirsi vicino sia allo stile di vita italiano sia a quello polacco attraverso l'esperienza scolastica e i rapporti amicali.

Attraverso l'autovalutazione sull'andamento scolastico si è verificata l'esistenza di una relazione statisticamente significativa tra la preferenza della scuola, l'andamento scolastico nella scuola italiana e l'identificazione con la cultura nazionale italiana, risposta dei ragazzi, ha rilevato che il 53,6% ritiene di andare abbastanza bene nella scuola italiana, il 25,8% dichiara di essere tra i migliori della classe, il 16,5% dichiara di non andare né bene né male, il 2,1% non sa definire il proprio andamento nel percorso scolastico italiano rispondendo "non so"; solo l'1% dichiara di non andare bene e questo presumibilmente può essere attribuito alle difficoltà nello svolgere i compiti in assenza di un valido aiuto a casa; i ragazzi che dichiarano di essere tra i migliori e i ragazzi che dichiarano di andare abbastanza bene superano il 79,4%. Possiamo quindi presupporre l'esistenza di un rapporto tra una buona riuscita scolastica, un buon inserimento nell'ambiente scolastico e il sentimento di riconoscersi italiani.

⁴⁶ M. Roccato, *L'inchiesta e il sondaggio nella ricerca psico-sociale*, Milano 2006, p. 19.

Il successo scolastico, unito a una buona integrazione nella scuola e alla solida rete amicale, favorisca nei ragazzi il sentimento di vicinanza ad entrambe le culture di riferimento nelle quali si riconoscono senza significative distinzioni, il 44,3% dei ragazzi polacchi dichiara di essere riuscito efficacemente ad integrare la cultura e le usanze polacche con la cultura e le usanze italiane, il 44,3% dei ragazzi dichiara di esserci riuscito abbastanza, il 9,3% dei ragazzi dichiara di esserci riuscito poco. Come risulta i ragazzi polacchi in stragrande maggioranza dichiarano di esserci riusciti senza difficoltà. È un dato significativo che conferma un nesso tra integrazione di tutte e due culture e lo sviluppo di un'identità biculturale.

Per la seconda generazione degli adolescenti l'integrazione dell'identità etnica con quella nazionale rappresenta il punto di arrivo del proprio processo evolutivo; la risposta alla domanda che riguarda l'identità degli adolescenti polacchi di seconda generazione che sono chiamati a conciliare due culture nazionali nel loro processo di sviluppo dell'identità e nell'integrazione nella società italiana è seguente: il 48,5% dei ragazzi si considera italiano, il 24,7% dei ragazzi non si percepisce tale, mentre il 26,8% dei ragazzi dichiara la propria difficoltà nell'operare una scelta in questo senso. Mettendo insieme chi non si identifica come italiano e chi prova difficoltà a identificarsi con la cultura italiana, la metà dei ragazzi non si "sente italiano" e si può ipotizzare che ciò sia dovuto sia alla maggiore capacità autoriflessiva tipica dell'età adolescenziale sia a una fase avanzata del conflitto adolescenziale nella ricerca della propria identità.

D'altro parte, alla domanda se si sentano polacchi gli intervistati hanno risposto così: l'84,5% dei ragazzi dichiara di sentirsi polacchi, solo il 5,2% di essi dichiara di non sentirsi polacco e il 10,3% ammette di avere difficoltà nel dare una risposta. Il paragone fra questi dati conduce a concludere che tanti ragazzi sentono di appartenere alle due identità culturali senza escluderne alcuna e tanti altri vivono le difficoltà di definire la propria appartenenza specifica. Dall'analisi delle risposte emerge un ulteriore fattore interessante: non risulta alcuna differenza nella dichiarazione d'identità tra i ragazzi nati in Italia e quelli nati in Polonia. Molto interessanti risultano essere i dati in base ai quali il 73,2% dei ragazzi si dichiara orgoglioso di essere polacco, il 22,7% dichiara che lo è abbastanza, il 2,1% che lo è poco, solo l'1% si dichiara per niente orgoglioso di essere polacco.

Dopo aver superato la contrapposizione nei confronti dei genitori, i ragazzi giungono a una propria rielaborazione, che permette d'integrare le aspettative della famiglia con la cultura italiana alla quale pure sentono di appartenere.

È noto che i figli di immigrati siano allenati alla negoziazione e alla mediazione fra i valori famigliari e quelli dei luoghi che frequentano, compiono tale esercizio di negoziazione in tutti gli ambiti di vita sociale, come ad esempio le due scuole oppure il rapporto con i coetanei e con gli insegnanti.

Tutto ciò viene evidenziato nella rielaborazione di un'identità interculturale propria, nei comportamenti, nei valori, nelle idee e nelle aspirazioni.

Indubbiamente, in tale elaborazione i ragazzi sono facilitati dalla costante frequentazione della scuola polacca, dalla forte coscienza della propria origine e provenienza nonché dall'identità culturale e dalla loro capacità, tutti fattori che hanno

permesso di riconoscersi come polacchi, di essere fieri di esserlo ma, al contempo, di apprezzare lo stile di vita italiano e d'integrarsi nella società ospitante.

Si tratta di riconoscere prima le proprie radici culturali per poi costruire quel dialogo e quella condivisione che portano alla conciliazione indolore delle due diverse realtà in cui i ragazzi vivono quotidianamente.

Analizzando il tema del legame con le origini è stato chiesto ai ragazzi se sono stati in Polonia l'estate scorsa; alla domanda i ragazzi hanno risposto nel seguente modo: il 92,8% dei ragazzi è stato in Polonia l'estate scorsa, il 7,2% no.

Il legame con la comunità di origine, frequentare la scuola, avere amici e forti legami con la comunità polacca non sembra costituire uno svantaggio per la libertà di pensiero diverso dai familiari, e libertà di appartenere a tutte e due culture nazionali, e per un buon inserimento nella nuova società. Il fatto di andare durante le vacanze estive in Polonia risulta vantaggioso per identificarsi, appartenere alla cultura e dichiararsi polacchi ma, allo stesso tempo, potrebbe rappresentare un fattore negativo per l'inserimento nella società e per la buona riuscita scolastica nella scuola italiana. Come si vede non risulta nessuna associazione tra il legame con la comunità polacca e la specificazione di una sola appartenenza nazionale.

Senza la coscienza reciproca dell'alterità e del valore della conoscenza dell'altro confrontandosi con esso, nulla di duraturo potrebbe essere costruito.

Gli adolescenti polacchi di seconda generazione intervistati si muovono senza conflittualità nella distinzione precisa tra sentirsi italiani o polacchi.

La difficoltà nel costruire la propria identità, nel caso dei ragazzi immigrati di seconda generazione, si ravvisa nella gestione dell'appartenenza a due mondi. L'adesione esclusiva alla comunità ospitante, infatti, potrebbe originare conflittualità con i propri genitori⁴⁷. La capacità di integrare in modo armonico due culture si rivela una risorsa significativa.

L'identità biculturale ha un effetto protettivo: sentirsi sia polacchi sia italiani favorisce un senso di appartenenza che limita il fenomeno dell'isolamento che i ragazzi di seconda generazione possono vivere nel contesto in cui crescono. Riconoscersi nell'identità del gruppo sociale maggioritario significa sentire di appartenere al mondo in cui si vive condividendone valori e idee e sentendosi parte della società⁴⁸.

Il capitale sociale e culturale della famiglia e della comunità di appartenenza incentiva nei ragazzi, come è stato sottolineato nella ricerca, la propensione verso l'investimento nell'istruzione e, in generale, verso una forma di riscatto sociale.

⁴⁷ G. Semi, *Lo spazio del multiculturalismo quotidiano*, [in:] E. Colombo, G. Semi (a cura di), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano 2007.

⁴⁸ A. Casalbore, *Identità, appartenenze, contraddizioni. Una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, Roma 2011; V. Lannutti, *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*, Milano 2014.

Il risultato che abbiamo ottenuto è congruente con le descrizioni in materia elaborate in letteratura⁴⁹. Come si può osservare, gli adolescenti polacchi di seconda generazione si identificano, allo stesso modo, con l'identità nazionale polacca e con quella italiana. A questo proposito, si può pensare che dapprima, all'ingresso dell'adolescenza, i ragazzi trovino più semplice aderire all'identità nazionale dei genitori e, negli anni successivi, acquisita una propria identità personale, tendano ad aprirsi alla definizione di un'identità italiana.

Nella capacità di affrontare i compiti nel contesto sociale italiano, sono favoriti quegli adolescenti che si identificano con la cultura dominante o che, comunque, sono in grado d'integrare l'identità etnica e quella nazionale; la riuscita scolastica e il tipo di scuola superiore frequentata rappresentano degli elementi utili a verificare il loro inserimento sociale.

Nello studio dei risultati scolastici dei figli degli immigrati, solitamente emergono alcune criticità che, nel caso dei ragazzi polacchi di seconda generazione, non trovano riscontro: i ragazzi polacchi ottengono ottimi risultati in entrambe le scuole senza presentare significative irregolarità e ritardi nei percorsi scolastici; si è riscontrato inoltre che la maggioranza degli adolescenti polacchi di seconda generazione intervistati frequenta il liceo oppure l'istituto tecnico piuttosto che le scuole professionali generalmente preferite dai figli degli immigrati.

Inoltre, a fronte dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica connessi alla forte concentrazione di ragazzi stranieri nei percorsi formativi brevi (istituti professionali), la maggioranza dei ragazzi polacchi intervistati desidera proseguire gli studi all'università.

Inoltre, la familiarità con la società italiana offre agli adolescenti polacchi gli strumenti per comprendere la realtà in cui vivono e conferma la presenza di aspirazioni comuni con i ragazzi italiani.

Indubbiamente altri fattori, quali il paese di origine dei genitori, la nascita in Italia, la lunga permanenza, la presenza o meno di una solida rete familiare e sociale, l'investimento dei genitori sui figli, promuovono effetti protettivi che contrastano l'esclusione sociale.

Gli adolescenti polacchi di seconda generazione appaiono consapevoli, orientati al futuro, disponibili all'apertura e al confronto, ma soprattutto aperti alla rielaborazione di una propria identità interculturale nei comportamenti, nei valori, nelle idee e nelle aspirazioni. Non emergono importanti svantaggi ereditati dalla prima generazione e comunque, sono indipendenti dall'origine dei genitori. Per i ragazzi risultano più condizionanti gli ostacoli all'integrazione derivanti dal clima relazionale vissuto nell'ambiente formativo scolastico, in quanto se negativo determina un surplus d'incertezza sul futuro e maggiore vulnerabilità rispetto ai coetanei.

⁴⁹ M. Ambrosini, S. Molina, *Seconde generazioni...*; L. M. Daher, *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità*, Roma 2012; J. S. Phinney, *Ethnic identity in adolescents and adults: review of research*, "Psychological Bulletin", 1990/3(108), p. 499-514.

Conclusioni

Si è già avuto modo di rilevare i ragazzi di origine migratoria rappresentano molto bene la condizione di pluri-appartenenza, vivono spesso tra più paesi, in bilico tra diverse culture, parlano più lingue, si muovono con disinvoltura tra i codici culturali di riferimento distinti e a volte contraddittori.

Questa condizione viene percepita da molti di loro come una ricchezza, un valore aggiunto che li rende maggiormente autonomi, aperti rispetto ai coetanei che non hanno mai vissuto in un altro paese; per altri è fonte di disagio, di discriminazione e la doppia appartenenza nazionale spesso viene percepita come uno svantaggio, un elemento in grado di essere determinante in merito alle risorse economiche e sociali.

I ragazzi di seconda generazione presentano alcune specificità derivanti dal loro status di figli di migranti ma, allo stesso tempo, condividono con i loro coetanei la medesima condizione adolescenziale e i cambiamenti che questa implica.

Alla pari dei giovani italiani sono chiamati ad attribuire un nuovo senso al proprio sé, in ragione dei mutamenti corporei, cognitivi, comportamentali avvenuti nonché dell'autoconsapevolezza e della capacità di giudizio acquisite. Inoltre, il processo di crescita dell'individuo avviene non solo sul piano individuale ma anche sul piano relazionale: famiglia, scuola, gruppo dei pari.

Certamente oggi le nuove generazioni rappresentano una realtà in evoluzione e crescita nel nostro Paese, una risorsa, una ricchezza che può essere messa a frutto garantendo loro l'inclusione e la partecipazione nella comunità in cui vivono e di cui fanno parte.

Bibliografia

- Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni. Un' introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino 2004.
- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna 2005.
- Ambrosini M., *Né stranieri né ospiti: cittadini al futuro. Report del Progetto Accorciamo le distanze* (legge 383, f. 2006), Roma 2009.
- Ambrosini M., *Seconde generazioni: la vera sfida dell'Italia multiculturale*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2018*, Roma 2018, p. 218-223.
- Ambrosini M., Pozzi S., *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Genova 2019.
- Ambrosini M., *Seconde generazioni: sfide e questioni aperte*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma 2019, p. 230-235.
- Ambrosini M., *Cittadinanza e immigrazione: un rapporto complesso e dinamico*, in: <https://welforum.it/il-2> (consultato il 21 luglio 2020).
- Ambrosini M., Erminio D. (a cura di), *Volontari inattesi. L'impegno sociale delle persone di origine immigrata*, Trento 2020.

- Andall J., *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, [in:] G. Sciortino, A. Colombo (a cura di), *Un'immigrazione normale*, Bologna 2003, p. 281-310.
- Ancora A., *Verso una cultura dell'incontro. Studi per una terapia transculturale*, Milano 2017.
- Appadurai A., *Modernità in polvere*, Roma 2006.
- Barbagli M., Schmoll C. (a cura di), *Stranieri in Italia. Le generazioni dopo*, Bologna 2011.
- Bastenier A., Dassetto F., *Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei*, [in:] F. Dassetto, A. Bastenier, R. John, *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Torino 1990.
- Bessozi E., *Riflessioni conclusive. Una diversa normalità*, [in:] MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto Nazionale a.s. 2013/2014*, Milano 2015, p. 179-195.
- Bozzetti A., *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, "Sociologia Italiana", 2018/11, p. 77-99.
- Cafri F., *Non chiamatemi straniero. Viaggio fra gli italiani di domani*, Milano 2014.
- Caneva E., *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano 2011.
- Cardinali V., *L'immigrazione in Italia: una prospettiva di genere*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma 2019, p. 121-126.
- Casalbore A., *Identità, appartenenze, contraddizioni. Una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, Roma 2011.
- Cesareo V., *L'immigrazione in Italia e in Europa: passato, presente e futuro*, [in:] Fondazione Ismu, *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019*, Milano 2020.
- Cicciarelli E. (a cura di), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Milano 2019.
- Colombo E., *Generazione in movimento*, in: R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma 2005, p. 43-75.
- Daher L. M., *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità*, Roma 2012.
- Demaio G., *Studenti di cittadinanza straniera: unici in crescita dentro una scuola in affanno*, [in:] Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma 2019, p. 244-250.
- Demarie M., Molina S., *Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per un dibattito italiano* in: M. Ambrosini, S. Molina, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino 2004, p. 9-23.
- Favaro G., *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Milano 1998.
- Favaro G., *Un'integrazione rallentata, bambini e ragazzi stranieri nella scuola di tutti*, [in:] *L'economia dell'immigrazione. Studi e riflessioni sulla dimensione economica degli stranieri in Italia*, Fondazione Leone Moressa, 2014/3(5), 10-14, [in:] <http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/wp->

- content/uploads/2014/01/Leconomia-dellimmigrazione-n.-5.pdf (consultato 7.10.2014).
- Favaro G., Napoli M., *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano 2014.
- Formella Z., Ricci A., *Educare insieme: aspetti psico-educativi nella relazione genitori-figli*, Torino 2010.
- Granata A., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma 2011.
- Granata A., *Nuovi italiani, generatori di intercultura*, "Studium Educationis, L'educativo nelle professioni", 2012/8(1), p. 51-61.
- Granata A., *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*, Roma 2015.
- Kosic A., Mannetti L., *Incertezza tra i giovani italiani e le seconde generazioni degli immigrati*, [in:] Centro Studi e Ricerche, Osservatorio Romano sulle Migrazioni, XIV Rapporto, Roma 2019, p. 279-283.
- Lannutti V., *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*, Milano 2014.
- Lazzari F., *L'attore sociale fra appartenenza e mobilità. Analisi comparate e proposte socio-educative*, Padova 2018.
- Logomarsino F., Ravecca A., *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano 2014.
- Logomarsino F., Erminio D. (a cura di), *Più vicini che lontani. Giovani stranieri tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, Genova 2019.
- Lo Verde F.M., Cappello G. (a cura di), *Multiculturalismo e comunicazione*, Milano 2008.
- Mancini T., *Adolescenza, identità e immigrazione. Continuità e discontinuità culturali nelle seconde generazioni d'immigrati*, "Ricerca Psicoanalitica", 2008/2(XIX), p. 137-160.
- Mazzetti M., *Strappare le radici. Psicologia e psicopatologia di donne e di uomini che migrano*, Torino 1996.
- Meglio L. (a cura di), *I colori del futuro. Indagine sul tempo libero e la quotidianità dei giovani immigrati di seconda generazione in Italia*, Milano 2011.
- Melossi D., Massa E., De Giorgi A., *Minori stranieri tra conflitto normativo e devianza: la seconda generazione si confessa?*, Milano 2008.
- Moro M. R., *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*, Milano 2011.
- Niero A., Pasqualotto L., *Il minore straniero e la sua famiglia*, Milano 2000.
- Orioles M., *La seconda generazione di immigrati. Verso quale integrazione?*, Roma 2013.
- Phinney J. S., *Ethnic identity in adolescents and adults: review of research*, "Psychological Bulletin", 1990/3(108), p. 499-514.
- Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano 2006.
- Ravecca A., *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano 2014.
- Ricucci R., *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna 2010.

- Ricucci R., *Seconde generazioni, l'Italia sconosciuta*, [in:] Centro Studi e Ricerche, *Dossier Statistico Immigrazione 2017*, Roma 2017, p. 210-214.
- Ricucci R., *Presente e futuro delle seconde generazioni fra integrazione e riconoscimento giuridico*, "Diritti e politiche sociali", 2018/76.
- Riniolo V., *I nuovi volti di cambiamento: le seconde generazioni in Italia*, [in:] Fondazione Ismu, *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019*, Milano 2020.
- Roccato M., *L'inchiesta e il sondaggio nella ricerca psico-sociale*, Milano 2006.
- Rumbaut R. G., *Assimilation and its discontest: between rhetoric and reality*, "International Migration Review", 1997/4(31), p. 923-960.
- Santagati M., *Migrazione e integrazione. Processi di accoglienza e di inserimento dei soggetti migranti*, Milano 2004.
- Semi G., *Lo spazio del multiculturalismo quotidiano*, [in:] E. Colombo, G. Semi (a cura di), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano 2007.
- Valtolina G., *Una scuola aperta al mondo. Genitori italiani e stranieri nelle scuole dell'infanzia a Milano*, Milano 2010.
- Valtolina G. G., Marazzi A., *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano 2006.
- Volpato Ch. (a cura di), *Nuovi cittadini. I giovani immigrati tra accoglienza e rifiuto*, Milano 2011.
- Villano P., *Pregiudizi e stereotipi*, Roma 2003.
- Tessarini N., *Identità*, [in:] F. Demarchi, A. Ellena, B. Cattareinussi, *Nuovo dizionario di sociologia*, Milano 1987, p. 973.
- Zannoni F., *Adolescenti immigrati e vulnerabilità: fragilità, patologie e comportamenti a rischio prima, durante e dopo la migrazione*, "Journal of Health Care Education in Practice", 2020/1(4).

Barbara Szczepek, Zbigniew Formella

Ricerca dell'identità nelle seconde generazioni degli adolescenti: un'indagine esplorativa tra gli adolescenti polacchi a Roma

Le seconde generazioni degli adolescenti polacchi presenti in Italia, intendendo per tale chi vi è nato o ha compiuto almeno una parte significativa della sua scolarizzazione, costituiscono una particolare sottocategoria nella più generale categoria sociale degli adolescenti. Questi ragazzi, come gli altri nella stessa loro posizione, devono mediare tra culture diverse cercando modelli con cui identificarsi, cosa che può talvolta suscitare tensione e senso di frustrazione. L'indagine esplorativa svolta a Roma tra gli adolescenti polacchi di età tra i 13 e i 18 anni, ha mirato a descrivere il fenomeno della seconda generazione dei ragazzi e ha provato a rispondere alle domande sulla loro identità e sui fattori che ne favoriscono l'integrazione nella società italiana, nonché a individuare quali siano gli elementi di difficoltà che i ragazzi devono affrontare.

Obiettivo Primario era quello di indagare la percezione dell'identità degli adolescenti di seconda generazione di origine polacca che frequentino sia la scuola italiana che la scuola polacca con le relative conseguenze in ambito personale, familiare e sociale. Attraverso l'analisi della condizione e dell'esperienza scolastica dei ragazzi si è voluto mostrare la complessità della ricerca e dello sviluppo dell'identità nel processo d'integrazione in una città come Roma.

Obiettivo Secondario era quello di portare avanti uno studio empirico sulla percezione che gli adolescenti polacchi di seconda generazione hanno del proprio processo di sviluppo dell'identità e della propria condizione, allo scopo di mettere in risalto la loro doppia appartenenza e i problemi che la frequentazione sia della scuola italiana sia della scuola supplementare polacca presenta.

Parole chiave: seconda generazione, adolescenti polacchi, identità.

Poszukiwanie własnej tożsamości w drugim pokoleniu młodzieży: badanie eksploracyjne wśród polskiej młodzieży w Rzymie

Pokolenie polskich adolescentów obecnych we Włoszech, czyli tych, którzy tam się urodzili lub ukończyli przynajmniej znaczną część nauki, zaliczane jest do szczególnej podkategorii w ogólniejszej kategorii społecznej młodzieży, stanowiąc tzw. drugie pokolenie. Ta polska młodzież, podobnie jak i młodzież innych krajów w takiej samej sytuacji, jest niejako zmuszona mediuować pomiędzy różnymi kulturami, szukając dla siebie wzorów do naśladowania, z którymi można by się utożsamić, a to czasami może wzbudzać u niech napięcie i frustrację. Badanie eksploracyjne przeprowadzone w Rzymie wśród polskiej młodzieży w wieku od 13 do 18 lat miało na celu opisanie zjawiska tzw. drugiego pokolenia młodzieży oraz próbę odpowiedzi na pytania o ich tożsamość, czynniki sprzyjające ich integracji w społeczeństwie włoskim, a także określenie elementów trudności, z którymi muszą się zmierzyć ci młodzi ludzie.

Celem nadrzędnym było zbadanie postrzegania swojej tożsamości młodzieży należącej do drugiego pokolenia polskiego pochodzenia, uczęszczającej zarówno do szkół włoskich, jak i polskich, z powiązanymi z tym konsekwencjami w sferze osobistej, rodzinnej i społecznej. Poprzez analizę kondycji i doświadczeń szkolnych tej młodzieży chcieliśmy ukazać złożoność badań i rozwoju tożsamości w procesie integracji w mieście takim jak Rzym.

Celem drugorzędnym było przeprowadzenie badań empirycznych nad percepcją polskiej młodzieży drugiego pokolenia, który podejmuje trud związany z procesem rozwoju własnej tożsamości, podkreślając fakt ich podwójnej przynależności społecznej oraz wyzwań związanych z uczęszczaniem zarówno do włoskiej, jak i polskiej szkoły równocześnie.

Słowa kluczowe: drugie pokolenie, polska młodzież, tożsamość.

Translated by Barbara Szczepek, Zbigniew Formella

Paulina Potyrańska
Uniwersytet Ekonomiczny
w Krakowie

Justyna Puzio
Politechnika Rzeszowska
im. Ignacego Łukasiewicza

SOCIAL MEDIA JAKO NARZĘDZIE ODDZIAŁYWANIA NA DECYZJE ZAKUPOWE KONSUMENTÓW

Wprowadzenie

Wzrost popularności i rozwój mediów społecznościowych oraz nowych technologii powodują zmiany zachowań konsumentów, jak również procesów zakupowych. Portale społecznościowe umożliwiły przedsiębiorstwom dotarcie do znacznie większej grupy odbiorców w porównaniu do tradycyjnych mediów. Media społecznościowe charakteryzują się nieograniczonym zasięgiem, powszechnym dostępem, bezpłatnością lub niedużymi opłatami, prostotą w obsłudze oraz natychmiastowością reakcji.

Media społecznościowe według Andreas'a Kaplana i Michael'a Haenleina to grupa aplikacji, opartych na technologii sieciowej, które bazują na ideologicznych i technologicznych podstawach Web 2.0. Pozwalają one tworzyć i wymieniać treści generowane przez użytkowników¹. Z kolei, zdaniem Włodzimierza Gogołka media społecznościowe są formą naturalnej i nieskrępowanej wymiany informacji w Sieci pomiędzy osobami na temat ich zainteresowań². Z tego powodu stały się one miejscem, które pozwala na realizację potrzeb biznesowych³.

Pierwszym portalem uznanym za medium społecznościowe był SixDegrees.com, istniejący w latach 1997-2001. Następnie pojawiły się LinkedIn, MySpace, Facebook, YouTube, Twitter, Nasza Klasa, Tumblr, Pinterest, Instagram, Google+ i Snapchat. Chociaż me-

¹ A. M. Kaplan, M. Haenlein, *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*, Business Horizons, Vol. 53, Issue 1, 2010, s. 59.

² W. Gogołek, *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Oficyna Wydawnicza Aspra, Warszawa 2010, s. 160.

³ A. Werenowska, *Social media marketing (SMM) jako narzędzie komunikacji przedsiębiorstwa z grupami otoczenia*, Turystyka i Rozwój Regionalny Nr 12, 2019, s. 101.

dia społecznościowe to relatywnie nowe zjawisko, szybko dostrzeżono ich potencjał i zaczęto wykorzystywać jako kanał marketingowy.

W literaturze konsument przedstawiany jest jako osoba, grupa osób, przedsiębiorstwo lub organizacja, która korzysta z wartości użytkowej produktów i usług⁴. W rozumieniu tym konsumentem jest każdy, począwszy od dziecka, aż po wielkie przedsiębiorstwo.

Zachowania konsumentów stanowią natomiast cykl dotyczący procesu nabycia dobra, jego używania oraz wyzbycia się go. Obejmują one nie tylko działania fizyczne, ale również wszystkie operacje zachodzące w psychice w czasie dokonywania zakupu. Mają one tak naprawdę pokazywać postępowanie dążące do zaspokojenia pragnień jednostek⁵.

Decyzje zakupowe konsumentów są określone przez cztery grupy czynników. Na większość konsument nie ma wpływu, jednakże należy mieć je na uwadze. Zaliczyć do nich można następujące czynniki⁶:

- czynniki osobowe – wiek wykonywany zawód, sytuacja materialna, sposób życia, hobby a także osobowość;
- czynniki kulturowe – kultura, subkultura i społeczność konsumenta;
- czynniki psychologiczne – motywacja, osobiste poglądy;
- czynniki społeczne – mniejsze grupki społeczne, członków rodziny.

W skutek rozpowszechnienia social mediów skróceniu ulega dystans pomiędzy konsumentem a producentem, który postrzegany jest jako potencjalny partner. Ich interaktywność pozwala na budowę sieci relacji i prowadzenie komunikacji „ja – ty”, w przeciwieństwie do standardowego⁷.

Komunikacja w Internecie istnieje w wyniku interakcji czterech podstawowych elementów⁸:

- nadawcy, który dysponuje dostępem do urządzenia, z którego nadaje i przesyła informacje (np. laptop, komputer stacjonarny, tablet, smartfon);
- odbiorcy, który dysponuje dostępem do urządzenia, które odbiera informacje (np. laptop, komputer stacjonarny, tablet, smartfon);
- komunikatu, który w postaci kodu jest wysyłany do odbiorcy przez nadawcę w postaci tekstu, obrazu, wideo, dźwięku;
- kanału, przez który wysyłana jest informacja, będący jednocześnie nośnikiem kodu.

⁴ M. Janoś-Kresło, B. Mróz, *Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2006, s. 14.

⁵ A. Wiśniewska, *Czynniki decydujące o wrażliwości konsumentów na markę*, Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2005, s. 2-4.

⁶ A. Stolecka-Makowska, *Kultura jako determinanta zmian zachowań nabywczych konsumentów podlegających akulturacji*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Nr 270, Katowice 2016, s. 266.

⁷ M. Wierczyński, *Istota mediów społecznościowych a zachowania współczesnych konsumentów*, Logistyka, Nr 4, 2013, s. 647.

⁸ M. Grębosz, D. Siuda, G. Szymański, *Social media marketing*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2016, s. 9.

Istnieje symetria między istotą nowych mediów a korzystających z nich współczesnych konsumentów. Można stworzyć swoiste połączenie⁹:

- a) Interaktywność – Asertywność;
- b) Obecność społeczna – Imperatyw uczestnictwa;
- c) Bogactwo – Przeładowanie kognitywne;
- d) Autonomia – Narratywizm;
- e) Ludyczność – Hedonizm;
- f) Prywatność – Afektywność;
- g) Personalizacja – Prosumetyzm.

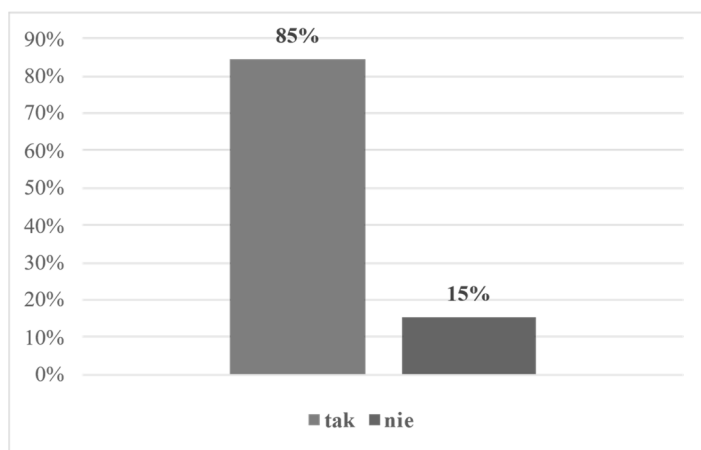
Media społecznościowe ze względu na duże możliwości dotarcia do konsumentów umożliwiają skrócenie dystansu pomiędzy uczestnikami rynku. Celem artykułu jest ukazanie wpływu social mediów na decyzje zakupowe konsumentów.

Założenia metodologiczne i wyniki przeprowadzonych badań

Celem badania była identyfikacja wpływu social mediów na decyzje zakupowe konsumentów. Wykorzystaną metodą badawczą była ankieta internetowa. Badanie zostało przeprowadzone w okresie 27.04.2021-27.05.2021 na grupie Polaków powyżej 15 roku życia.

Pierwsza z analizowanych zmiennych dotyczyła korzystania z social mediów. Strukturę odpowiedzi na to pytanie zaprezentowano na wykresie 1. Znaczna większość badanych osób deklaruje, że korzysta z social mediów (85%).

Wykres 1. Korzystanie z social mediów

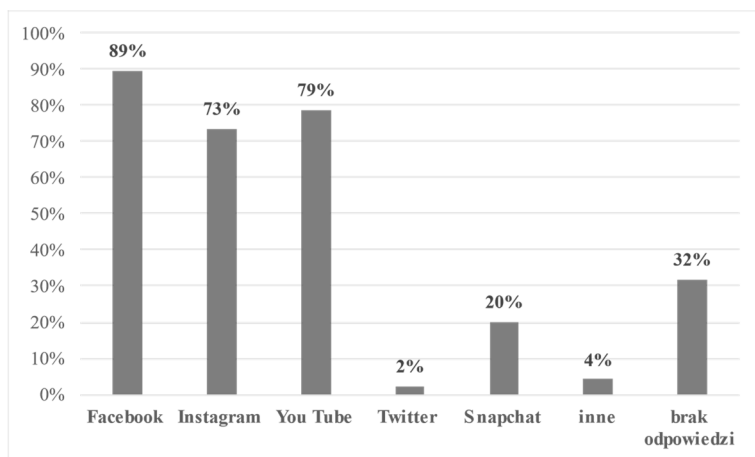


Źródło: Opracowanie własne.

⁹ M. Wierczyński, *Istota mediów społecznościowych a zachowania współczesnych konsumentów*, Logistyka, Nr 4, 2013, s. 649.

Następna zmienna dotyczyła wskazania, zdaniem respondentów, najpopularniejszego social media (wykres 2). Badana grupa respondentów w badaniu wskazywała, że najpopularniejszymi social mediami są: Facebook (89%), YouTube (79%), Instagram (73%).

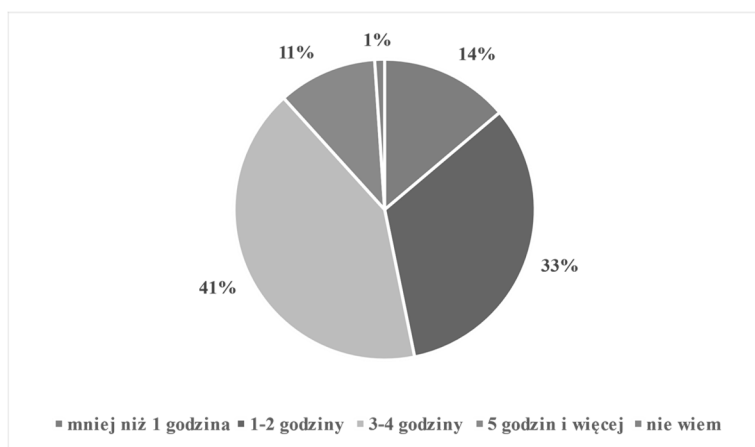
Wykres 2. Najpopularniejsze social media



Źródło: Opracowanie własne.

Kolejny badany czynnik dotyczył średniego dziennego czasu korzystania z social mediów przez respondentów (wykres 3). Respondenci zadeklarowali, że średnio korzystają z social mediów między 1-2 godzin (33%) oraz 3-4 godzin (41%).

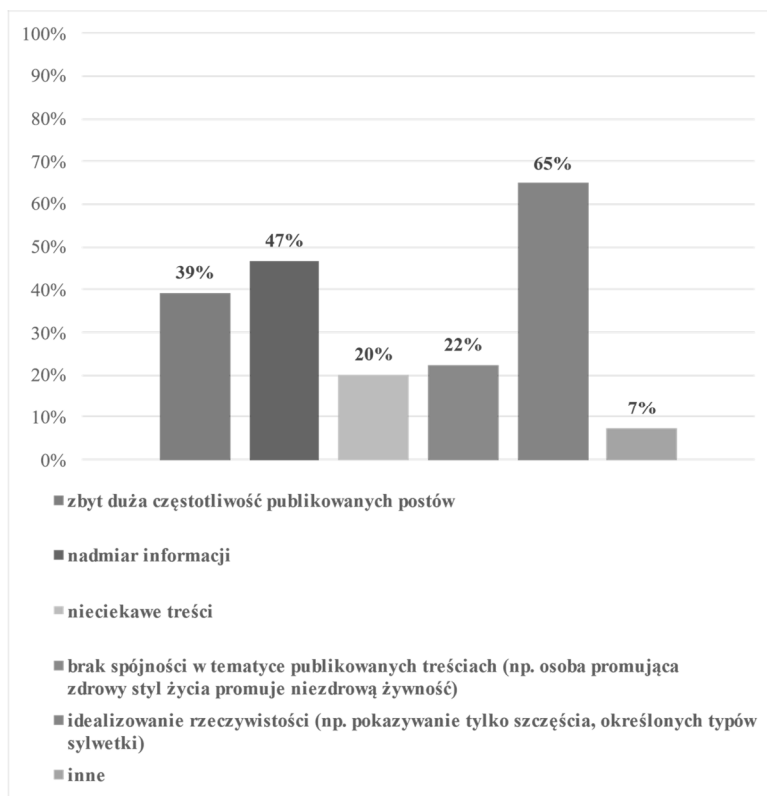
Wykres 3. Średni dzienny czas korzystania z social mediów



Źródło: Opracowanie własne.

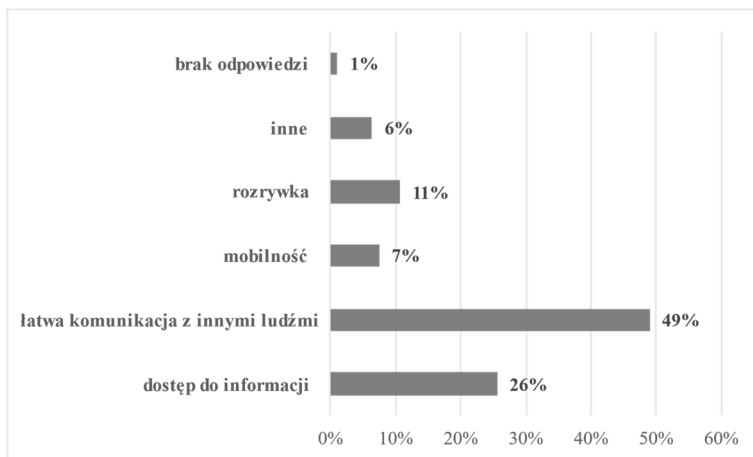
Do najczęstszych odpowiedzi respondentów na pytanie o największe wady social mediów należą: idealizowanie rzeczywistości (65%) oraz nadmiar informacji (47%). Strukturę odpowiedzi na to pytanie zaprezentowano na wykresie 4.

Wykres 4. Największe wady social mediów



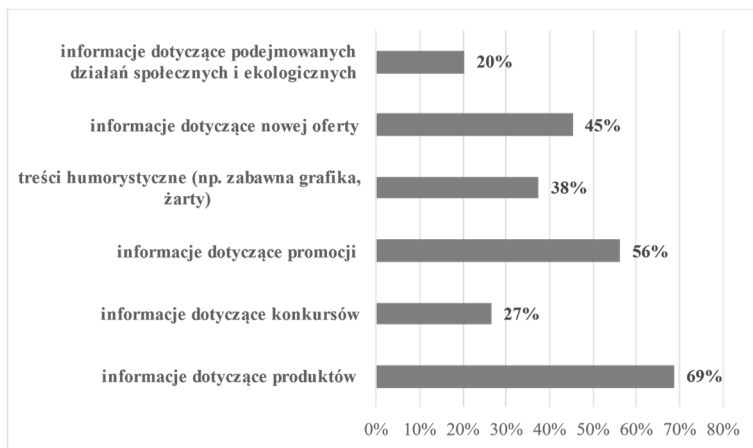
Źródło: Opracowanie własne.

Następnie respondenci zostali poproszeni o wskazanie największej zalety social mediów. Odpowiedzi ankietowanych zaprezentowano na wykresie 5. W badaniu wskazali oni za największą zaletę social mediów najczęściej łatwą komunikację z innymi ludźmi (49%) oraz dostęp do informacji (26%).

Wykres 5. Największa zaleta social mediów

Źródło: Opracowanie własne.

Później zadaniem respondentów było wskazanie najistotniejszych dla respondentów informacji publikowanych na profilach marek produktów. Odpowiedzi na to pytanie przedstawiono na wykresie 6. W badaniu respondenci wskazali informacje dotyczące produktów (69%) oraz dotyczące promocji (56%) za najważniejsze.

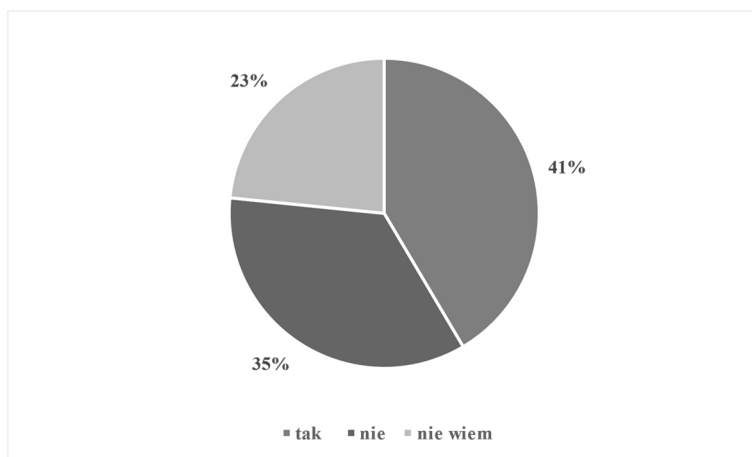
Wykres 6. Najistotniejsze dla konsumentów informacje publikowane na profilach marek produktów

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym badanym czynnikiem był wpływ promowania produktów przez osoby publiczne na decyzje zakupowe konsumentów. Strukturę odpowiedzi na to pytanie zaprezentowano na wykresie 7. Według badanej grupy respondentów promowanie produktów

przez osoby publiczne wpływa na decyzje zakupowe (41%), natomiast 35% badanych uważa, że takie promowanie nie ma wpływu na decyzje o zakupie produktu.

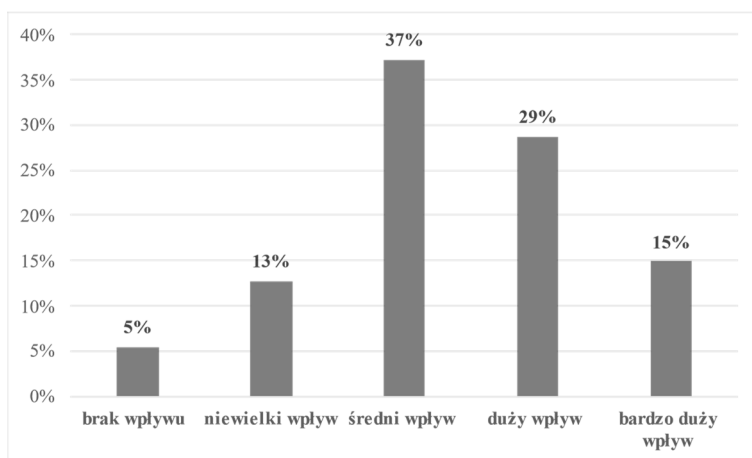
Wykres 7. Wpływ promowania produktów przez osoby publiczne na decyzje zakupowe konsumentów



Źródło: Opracowanie własne.

Następna zmienna dotyczyła stopnia wpływu wizerunku osoby publicznej na postrzeganie jakości produktu (wykres 8). Ankietowani ocenili, że wizerunek osoby publicznej ma średni wpływ na postrzeganie jakości produktu (37%).

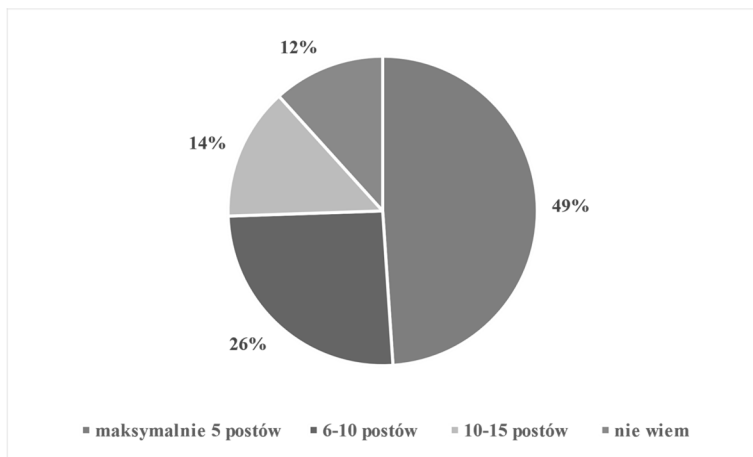
Wykres 8. Stopień wpływu wizerunku osoby publicznej na postrzeganie jakości produktu



Źródło: Opracowanie własne.

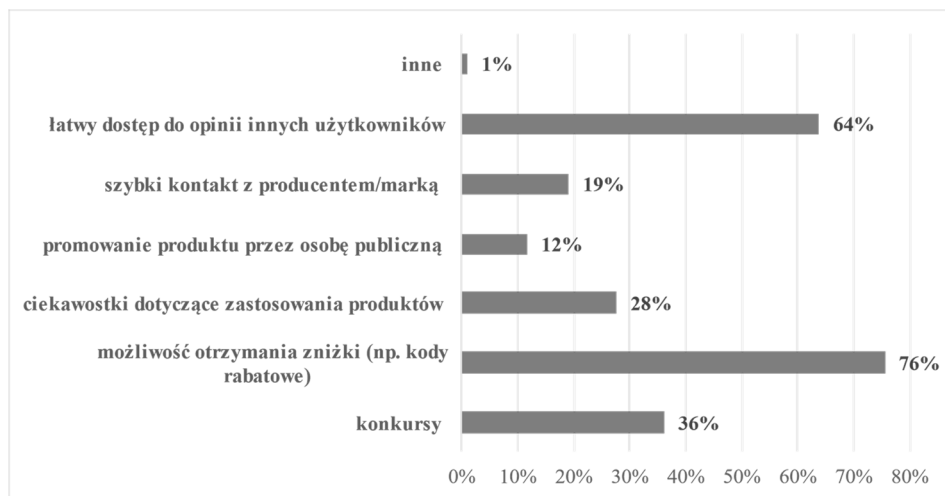
Kolejnym badanym czynnikiem była akceptowalna ilość publikowanych postów reklamowych na tydzień (wykres 9). Według większości respondentów maksymalna akceptowalna liczba publikowanych postów reklamowych na tydzień to 5 postów (49%).

Wykres 9. Akceptowalna ilość publikowanych postów reklamowych na tydzień



Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci ocenili, że działania na social mediach rzadko (33%) oraz czasami (30%) mają wpływ na ostateczne podjęcie decyzji zakupowej. W badaniu 52% respondentów wskazuje, że działania podejmowane przez social media zniechęciły ich do ostatecznej decyzji o zakupie produktów, 21% z nich deklaruje, że nigdy nie wpłynęło to na podjęcie przez nich decyzji o niezakupieniu produktu. Badani za główny powód zniechęcenia do zakupu wskazywali nachalność działań (49%) i negatywne opinie innych osób (24%). Ostatnia zmienna dotyczyła działań w social mediach zachęcających, badanych respondentów, do zakupu produktu (wykres 10). W badaniu respondenci wskazali możliwość otrzymania zniżki (76%) oraz łatwy dostęp do opinii innych użytkowników (64%) za działania najbardziej zachęcające do zakupu produktu.

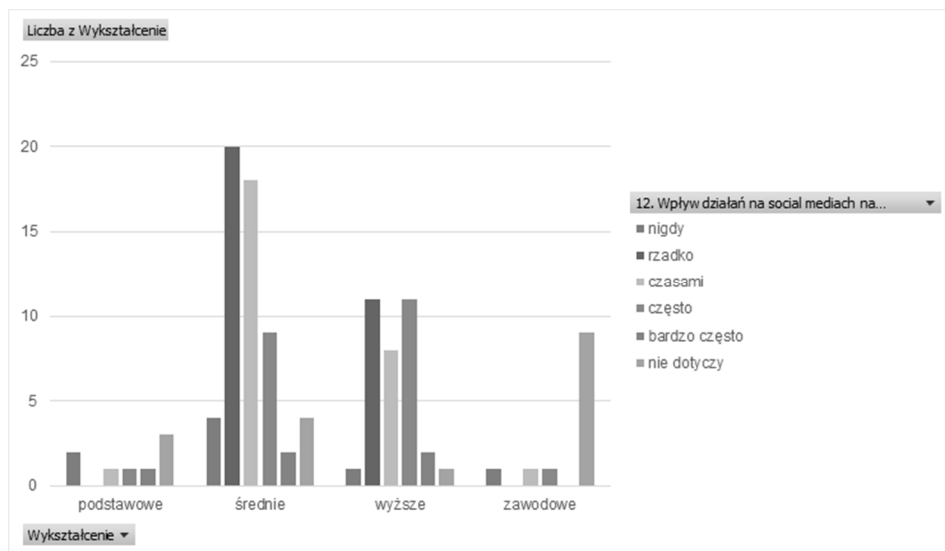
Wykres 10. Działania w social mediach zachęcające konsumentów do zakupu produktu

Źródło: Opracowanie własne.

Badając rozkład dwóch zmiennych poddano analizie wpływ promowania produktów przez osoby publiczne na decyzje zakupowe konsumentów oraz wiek respondentów. Analizując rozkład tych zmiennych zaobserwowano, że w grupie wiekowej 15-34 promowanie produktów przez osoby publiczne ma wpływ na decyzje zakupowe. Respondenci w wieku 45-54 deklarują, że promowanie produktów przez osoby publiczne nie ma wpływu na decyzje zakupowe.

W badaniu poddano także analizie wpływ działań na social mediach na ostateczne podjęcie decyzji zakupowej oraz wykształcenie respondentów. Zależność tą zaprezentowano na wykresie 11. Analizując rozkład tych czynników obserwujemy, że w grupie z wykształceniem średnim większość respondentów deklaruje, że social media rzadko mają wpływ na ostateczne podjęcie decyzji zakupowej. W grupie respondentów z wykształceniem wyższym odpowiedzi były podzielone między warianty rzadko i często, dlatego nie da można jasno określić wpływu działań na social mediach na ostateczne podjęcie decyzji zakupowej.

Wykres 11. Wpływ działań na social mediach na ostateczne podjęcie decyzji zakupowej ukazany ze względu na wykształcenie respondentów



Źródło: Opracowanie własne.

Analizując stopień wpływu wizerunku osoby publicznej na postrzeganie jakości produktu oraz wiek respondentów ankietowani w grupie wiekowej 15-24 zadeklarowali, że wizerunek osoby publicznej ma duży wpływ na postrzeganie jakości produktu. W grupie wiekowej powyżej 25 respondenci najczęściej wskazywali już średni wpływ wizerunku osoby publicznej na postrzeganie jakości produktu.

Podsumowanie

Social media marketing jest nowoczesnym narzędziem wykorzystywanym do promowania różnorodnych produktów i usług w Internecie. Narzędzie to ze względu na olbrzymią popularność daje duże możliwości dotarcia z informacjami o produktach do konsumentów, dlatego podjęto próbę zidentyfikowania wpływu social mediów na decyzje zakupowe konsumentów. Wśród respondentów najpopularniejszymi social mediami były Facebook, YouTube i Instagram. Do głównych zalet wskazywanych przez badanych social mediów należą łatwa komunikacja z innymi oraz dostęp do informacji, natomiast do głównych wad należą idealizowanie rzeczywistości, nadmiar informacji oraz zbyt duża częstotliwość publikowanych postów.

Badanie pokazało, że dla korzystających z social mediów istotne jest, aby na profilach marek produktów znajdowały się przede wszystkim przydatne informacje o produktach i ich zastosowaniach. Respondenci wskazywali, że równie ważny dla nich jest łatwy dostęp

do opinii innych użytkowników, który często może ich zarówno zachęcić jak i zniechęcić do zakupu. Respondenci wskazywali również, że istotne są dla nich treści humorystyczne. Większość respondentów za akceptowalną ilość publikowanych postów reklamowych na tydzień wskazywała liczbę 5 postów.

Ponad połowa respondentów deklaruje, że działania na social mediach chociaż raz zniechęciły ich do zakupu produktów. Za główny powód zniechęcenia wskazywali nachalność działań oraz dużą ilość publikowanych postów reklamowych. Co więcej, do zakupu zniechęca także idealizowanie rzeczywistości oraz reklamowanie produktu poprzez "wybijanie się" na ważnych sprawach społecznych. Respondenci za najbardziej zachęcające do zakupu produktu działania w social mediach wskazywali najczęściej możliwość uzyskania zniżki, łatwy dostęp do opinii innych użytkowników oraz możliwość uczestniczenia w konkursach.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że ponad 80% osób korzysta z social mediów na co dzień. Analizując ilość czasu poświęcanego na social media możemy zaobserwować, że młode osoby spędzają w social mediach około 5 godzin dziennie, co może stać się polem do popisu dla przedsiębiorstw chcących zareklamować tam swoje produkty lub dotrzeć z informacjami na ich temat do danej grupy docelowej. Co więcej, badanie pokazało, że młodzi ludzie są podatni na wpływ osób publicznych promujących produkty i często dobór osoby reklamującej wpływa w istotny sposób na postrzeganie jakości i użyteczności wyrobu. Do największych zalet social mediów według respondentów należą głównie łatwa komunikacja z innymi ludźmi, dostęp do informacji a także możliwość popularyzowania pożytecznych treści dotyczących wiedzy, trendów zero waste, aktywizmu w przyjazny sposób.

Wiele przedsiębiorstw posługujących się social media marketingiem zapomina o głównej idei marketingu, którą jest poznawanie potrzeb i oczekiwań konsumentów oraz dostosowywanie usług i produktów do tych potrzeb. Posiadanie profilu w mediach społecznościowych i umieszczanie na nim treści jest niewystarczające, aby zbudować społeczność oraz zachęcić jej członków do wchodzenia z nią w interakcję, bądź do ponownego odwiedzania profilu.

Najistotniejsze jest słuchanie konsumentów, ich dogłębne poznanie i zrozumienie. Przedsiębiorstwa odnoszące sukcesy w mediach społecznościowych oraz dbające o rozwój wizerunku swojej marki, poprzez rozważne i efektywne działanie, stają się integralnymi członkami społeczności internetowej. Członek społeczności nie rozkazuje „Kup to!”, ale pyta „Jak mogę pomóc?”, rozumie, że media społecznościowe dają możliwość budowania i podtrzymywania więzi z konsumentem.

Świadczy to o konieczności weryfikowania przez firmy prowadzonych działań na social mediach, ponieważ pomimo wielu zalet, prowadzenie social mediów w nieumiejętny sposób może negatywnie wpłynąć na postrzeganie zarówno produktu jak i producenta wyrobu, co w długiej perspektywie czasowej może stanowić zagrożenie dla przedsiębiorstwa.

Bibliografia

- Gogołek W., *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Oficyna Wydawnicza Aspra, Warszawa 2010.
- Grębosz M., Siuda D., Szymański G., *Social media marketing*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2016.
- Janoś-Kresło M., Mróz B., *Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2006.
- Kaplan A. M., Haenlein M., *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*, Business Horizons, Vol. 53, Issue 1, 2010.
- Stolecka-Makowska A., *Kultura jako determinanta zmian zachowań nabywczych konsumentów podlegających akulturacji*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Nr 270, Katowice 2016.
- Werenowska A., *Social media marketing (SMM) jako narzędzie komunikacji przedsiębiorstwa z grupami otoczenia*, Turystyka i Rozwój Regionalny Nr 12, 2019, s. 101.
- Wieczerzycki M., *Istota mediów społecznościowych a zachowania współczesnych konsumentów*, Logistyka, Nr 4, 2013, s. 647.
- Wiśniewska A., *Czynniki decydujące o wrażliwości konsumentów na markę*, Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2005.

Paulina Potyrańska, Puzio Justyna

Social media jako narzędzie oddziaływania na decyzje zakupowe konsumentów

Celem artykułu jest ukazanie wpływu social mediów na decyzje zakupowe konsumentów. Wykorzystano metodę CAWI (badań online) oraz desk research. Przeprowadzone badania umożliwiły zbadanie efektywności social media marketingu oraz sformułowanie wniosków, z których najistotniejszym jest to, że pomimo występujących niedogodności, działanie przedsiębiorstw w mediach społecznościowych jest jednym z bardziej skutecznych elementów strategii marketingowej, ponieważ daje ogromne możliwości do rozwoju wizerunku marki przedsiębiorstwa, dialogu z konsumentami oraz prowadzi do stania się integralnym członkiem społeczności konsumenckiej.

Słowa kluczowe: social media marketing, konsument, decyzje zakupowe, konsumpcjonizm.

Social media as a tool for influencing consumer purchase decisions

The purpose of this article is to examine the impact of social media on consumer purchase decisions. The method used was CAWI (online survey) and desk research. The research made it possible to examine the effectiveness of social media marketing and to formulate conclusions, the most important of which is that, despite the inconveniences, the operation of enterprises in social media is one of the more effective elements of marketing strategy, because it provides great opportunities for the development of the company's brand image, dialogue with consumers and leads to becoming an integral member of the consumer community.

Keywords: social media marketing, consumer, purchase decisions, consumerism.

Translated by Paulina Potyrańska and Justyna Puzio

Ewa Chmielewska
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE UWARUNKOWAŃ ZDROWOTNYCH I PSYCHOSPOŁECZNYCH

W maju 2021 roku wypalenie zawodowe zostało wpisane na listę Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO, jednak nie jako choroba, ale jako syndrom zawodowy znacząco wpływający na stan zdrowia pracownika. Jednakże warto zauważyć, iż dopiero od roku 2022 wypalenie zawodowe stanie się jednostką chorobową, którą można i będzie trzeba leczyć. Najbardziej narażoną grupą zawodową na czynniki stresogenne są zawody wymagające dużych kontaktów z drugim człowiekiem, zatem możemy mówić o zawodach wchodzących w obszar szeroko pojętej opieki zdrowotnej opiekuńczej, służb mundurowych, penitencjarnych itp.

Praca nauczycieli, jako jednego z zawodów usług pomocowych, narażona bywa na działanie różnych czynników stresogennych. Jednym z najgroźniejszych skutków jest wypalenie zawodowe mogące prowadzić m.in. do wielu schorzeń zdrowotnych, przedmiotowego traktowania uczniów, a w ostateczności do rezygnacji z pracy. Na przełomie 2019/2020r. poddane zostały analizie zdrowotne, psychospołeczne oraz socjodemograficzne uwarunkowania wypalenia zawodowego nauczycieli szkół ponadpodstawowych województwa zachodniopomorskiego.

Charakterystyka badanej grupy

Badaniem objęto 763 nauczycieli (tj. ponad 60%) z 25 szkół ponadpodstawowych województwa zachodniopomorskiego, po jednej szkole z każdego powiatu oraz pięć szkół ze Szczecina. Kompletny zestaw danych uzyskano z kwestionariuszy wypełnionych przez 370 nauczycieli, którzy wyrazili chęć udziału w badaniu. Ankiety niekompletne nie zostały uwzględnione w analizie ze względu na brak możliwości wyliczenia niezbędnych wskaźników dotyczących wypalenia zawodowego oraz nasilenia objawów depresji.

Dysproporcja płci w zawodzie nauczyciela jest problemem znanym w całej Europie, a dane wskazują, że będzie się ona utrzymywać, o ile nie zostaną podjęte odpowiednie działania mające na celu pozyskanie do tego zawodu większej liczby mężczyzn. W analizowanej grupie nauczycieli (N=370) dominowały kobiety (N=261; 70,54%) oraz mieszkańcy miast (N=308; 83,24%).

Największą grupę stanowili nauczyciele ze stopniem zawodowym nauczyciela dyplomowanego (N=229; 61,89 %), w mniejszym stopniu byli to nauczyciele mianowani (N=93; 25,14%) i kontraktowi (N=37; 10,00%). Najmniej wśród badanych było nauczycieli stażystów (N=11; 2,97%).

Średni wiek analizowanej grupy nauczycieli wynosił 47,46 lat. Najmłodsza osoba miała 23 a najstarsza 73 lata. Średni staż analizowanej grupy nauczycieli wynosił 22,17 lat. Najkrótszy staż pracy wynosił 1 rok, a najdłuższy 49 lat.

Metodologia i przedmiot badań

Wiele badań prowadzonych na całym świecie wskazuje na to, iż problem wypalenia dotyczy zarówno młodych, jeszcze niedoświadczonych pracowników, jak i tych najstarszych, z największym doświadczeniem zawodowym. Wypalenie zawodowe ma negatywne skutki zarówno dla pracownika, jak i dla pracodawcy. Grupą szczególnie narażoną na wypalenie jest tzw. grupa zawodów pomocowych, czyli takich które pracują z ludźmi i dla ludzi, do których niewątpliwie możemy zaliczyć nauczycieli. W związku z tym istotnym jest aby w jak najmniejszym stopniu zminimalizować negatywne skutki tego zjawiska. Wydaje się, że możliwe jest to poprzez znalezienie prodyktorów tego zjawiska oraz poznanie mechanizmów radzenia sobie z wypaleniem zawodowym.

Do realizacji założonego celu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, który zrealizowany został za pomocą techniki ankietowej. Kwestionariusz składał się z 17 pytań zamkniętych. Zawierał między innymi pytania dotyczące: wieku, miejsca zamieszkania, kariery zawodowej (staż pracy pedagogicznej, stopień awansu zawodowego, powód wyboru zawodu, satysfakcja z wykonywanej pracy, system pracy, pracy ponadnormatywnej, stosunku do wykonywanej pracy), samooceny poziomu własnego zestresowania i emocji towarzyszących podczas pracy, wpływu problemów zawodowych na życie rodzinne i społeczne badanych, objawów fizycznych związanych ze stresem.

W przeprowadzeniu badaniach posłużono się także kwestionariuszem wypalenia zawodowego Christiny Maslach (Maslach Burnout Inventory – MBI), który zawierał 22 pytania w I części i z 2 pytań w II części. Narzędzie to pozwoliło uzyskać dane empiryczne w zakresie trzech aspektów wypalenia zawodowego: emocjonalnego wyczerpania (EW), depersonalizacji (DP) i obniżenia zadowolenia z osiągnięć osobistych (ZO). Z kolei BDI (Inwentarz Depresji Becka) uwzględniony w badaniu, został wykorzystany jako narzędziem przesiewowe (potocznie określany jest też jako „test na depresję”), w celu oceny objawów depresji u osób dorosłych i młodzieży. A zatem kwestionariusz ostatecznie składał się z 21 punktów.

Wyniki badań

Z analizy piśmiennictwa wynika, że cały czas w Polsce i na świecie zbyt mało jest badań dotyczących wypalenia zawodowego nauczycieli. Dlatego też było to jedną z przesłanek przeprowadzenia badań.

Nauczyciele, z racji swojego wykształcenia i zawodu, mogą być postrzegani jako ci, którzy potrafią radzić sobie z wypaleniem zawodowym samodzielnie, a nawet całkowicie mu zapobiegać, jednakże badania publikowane w polskiej i światowej literaturze pokazują na konieczne wsparcie. Analizy te wydają się być ważne również ze społecznego punktu widzenia, ponieważ to, jak nauczyciel radzi sobie z wypaleniem zawodowym, przekłada się na jakość pracy i udzielanej pomocy uczniom. Wypalenie zawodowe zwane inaczej wypaleniem emocjonalnym jest to stan fizycznego, psychicznego i emocjonalnego wyczerpania, spowodowany długotrwałym zaangażowaniem w sytuacje, które pod względem emocjonalnym są obciążające¹.

Średni sumaryczny wynik punktowy wypalenia zawodowego analizowanej grupy nauczycieli wyniósł 5,64 (95%CI [5,18; 6,10]) przy odchyleniu standardowym równym 4,51- zatem syndrom wypalenia zawodowego był niewysoki i nie skutkował negatywnie ani w wymiarze indywidualnym, ani zbiorowym. Również zjawisko depersonalizacji w badanej grupie wystąpiło w śladowym stopniu. Pomimo pozytywnych wyników wypalenia zawodowego wielu badanych nauczycieli odczuwało w codziennej pracy stres, przeciążenie obowiązkami oraz przepracowanie.

Należy pamiętać, że wypalenie nie jest już ujmowane wyłącznie jako pochodna obciążeń psychicznych doświadczanych w relacji dawca–biorca (pracownik–klient), ale jest traktowane jako efekt niedostosowania między pracownikiem a pracą w sześciu następujących obszarach: obciążenie pracą, kontrola, wynagrodzenie, wspólnotowość, sprawiedliwość i wartości. Omawiany syndrom jest więc konsekwencją nadmiernych obciążeń w pracy, braku możliwości kontroli i podejmowania decyzji odnośnie do pełnionych ról, niedostatecznego wynagrodzenia, braku sprawiedliwości, poczucia osamotnienia i braku wsparcia oraz doświadczania konfliktów wartości². Natężenie symptomów związanych z przepracowaniem oraz brakiem odpoczynku i czasu na relaks badani zdecydowanie najczęściej wskazywali na zmęczenie, a także rozdrażnienie i zły nastrój. Najrzadziej występującym objawem według badanych był brak apetytu.

Istotnym elementem, który może sprzyjać zjawisku wypalenia zawodowego jest nadmierne obciążenie obowiązkami. Wśród badanych tylko niewielka grupa (N=10; 2,70%) nie poświęcała czasu w domu na pracę zawodową, podczas gdy ponad połowa (N=190; 51,35%) spędzała ponad dwie godziny każdego dnia na wykonywanie czynności zawodowych w domu. Ponadto, aż 169 badanych (45,68%) przekracza przewidziany umową / etatem czas pracy permanentnie. Tak duże obciążenie obowiązkami zawodowy-

¹ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa 2004, s. 149–167.

² C. Maslach, M.P. Leiter, *Early predictors of job burnout and engagement*. "Journal of Applied Psychology", 93(3) 2008, s. 498–512.

mi ma swoje odzwierciedlenie w zaniedbywaniu tych czynności, które uznawane mogą być za ważne w zmniejszaniu stresu oraz pozwalającymi odpocząć i zrelaksować się. Większość badanych wskazywała, że praca zawodowa przyczyniła się do zaniedbywania czynności, takich jak, np.: spotkanie z przyjaciółmi (92,70%), aktywność fizyczna (92,16%), czy wyjście rekreacyjne z rodziną (90,81%). Pierwszy etap wypalenia zawodowego to stadium ostrzegawcze opisywane jako wyczerpanie emocjonalne. Objawia się ono zniechęceniem do pracy, coraz mniejszym zainteresowaniem sprawami zawodowymi, obniżoną aktywnością, znudzeniem, zniechęceniem, pesymizmem, uczuciem irytacji, stałym napięciem psychofizycznym, drażliwością. Otrzymane wyniki są zgodne z badaniami C. Maslach³ występują także zmiany somatyczne, jak: chroniczne zmęczenie, migrenowe bóle głowy, bezsenność, zaburzenia gastryczne, częste objawy przeziębienia itp. Charakterystycznymi objawami na tym etapie są: wybuchy irytacji, pogardliwe odnoszenie się do innych, pogorszenie jakości wykonywania zadań. Jak podaje autorka, interwencja na tym etapie wymaga dłuższego odpoczynku niż tylko kilka dni. Konieczny może okazać się urlop oraz skoncentrowanie się na czymś innym, niż praca. Istotną pomocą mogą okazać się także spotkania towarzyskie⁴. Drugi etap wypalenia pojawia się wtedy, gdy omawiane symptomy trwają dłużej. C. Maslach określa ten etap jako depersonalizację. Jest to związane z obojętnością i dystansowaniem się wobec problemów innych ludzi, powierzchownością, skróceniem czasu i sformalizowaniem kontaktów, cynizmem, obwinianiem innych za własne niepowodzenia w pracy. Depersonalizacja, czyli odczłowieczenie lub inaczej uprzedmiotowienie, jest próbą zwiększenia psychicznego dystansu wobec osoby, z którą się pracuje. Może więc być świadomą lub nieświadomą formą ochrony siebie przed dalszym eksploatowaniem poważnie uszczuplonych już zasobów emocjonalnych⁵. Charakterystycznymi objawami w tym etapie są: wybuchy irytacji, pogardliwe odnoszenie się do innych, pogorszenie jakości wykonywania zadań. Trzeci etap wypalenia występuje wtedy, gdy symptomy przybierają charakter chroniczny, rozwijają się objawy fizyczne, psychiczne i psychosomatyczne. Jest to charakterystyczne dla zespołu wypalenia zawodowego, którego objawy nie są związane tylko z psychiczną sferą funkcjonowania człowieka. Zagrożone są bowiem nie tylko procesy emocjonalne, poznawcze czy struktury osobowości. Objawy zespołu wypalenia pojawiają się również w sferze somatycznej i dotyczą fizycznego funkcjonowania człowieka. Do typowych objawów tego etapu należą: wrzody żołądka, nadciśnienie, napady depresji, uczucie osamotnienia i alienacji. Pojawiają się też inne kryzysy (w rodzinie, w małżeństwie, w gronie przyjaciół), które nie są związane w sposób bezpośredni z pracą zawodową. Ta sytuacja powoduje, że oprócz osoby dotkniętej wypaleniem

³ W.B. Schaufeli, D. Enzmann, N. Girault, *Measurement of Burnout: A Review*. Red. Schaufeli W. B, Maslach Ch., Marek T., *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Washington 1993; DC: Taylor & Francis, s. 199-215.

⁴ C. Maslach, *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, s. 633; V. Tomal, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Nowa Szkoła 2002, (8) s. 18.

⁵ A. Bańka, *Psychologia organizacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 3. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2000, s. 321-350.

zawodowym jego skutki odczuwają również członkowie rodziny, przyjaciele, współpracownicy⁶.

W badanej grupie nie potwierdzono wysokiej skali depresji, która miałaby negatywne skutki w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Zdecydowanie najliczniejszą spośród tych grup stanowiły osoby bez objawów depresji (N=295; 79,73%). Zdecydowanie mniej było przypadków osób z łagodną (N=69; 18,65%) i umiarkowaną depresją (N=6; 1,62%). Nie zanotowano natomiast przypadków z ciężką postacią depresji. Istotny wkład w rozwój problematyki stresu zawodowego nauczyciela wnieśli angielscy psychologowie z Uniwersytetu Cambridge, C. Kyriacou i J. Sutcliffe. Według nich stres nauczycielski to „generowanie negatywnych emocji (typu gniew lub depresja) u nauczycieli, którym to emocjom zwykle towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne (takie jak przyspieszenie akcji serca, wydzielanie się hormonów adrenokortykotropowych bądź wzrost ciśnienia krwi), będące rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych percepcją stawianych wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń”⁷. Zawód nauczyciela to zawód wymagający, o którym mówimy mistrz-uczeń. Zawód, który wymusza na pedagogach określone postawy i zachowania nie tylko na terenie szkoły, ale również poza nią. Nie wiadomo czy kondycja psychiczna nauczycieli jest gorsza (lub lepsza) niż reszty społeczeństwa – potrzeba badań porównawczych. Zaburzenia zdrowia psychicznego nauczycieli odbijają się na ich pracy, relacjach z uczniami i zdrowiu psychicznym uczniów. Zdrowie psychiczne uznawane jest za ważny komponent zdrowia w toku całego życia człowieka. Nie koncentruje się ono wyłącznie na problemach zdrowia psychicznego (w tym chorobach psychicznych), ale dotyczy również pozytywnych jego aspektów. Zdolność właściwego funkcjonowania człowieka w sferze emocjonalnej, kognitywnej i społecznej jest bowiem warunkiem dobrego zdrowia i samopoczucia. W ocenie ogólnej satysfakcji z pracy badani wskazali, że są generalnie zadowoleni z wykonywanej pracy nauczyciela (N=246; 66,49%) oraz że wykonywana praca jest spełnieniem ich ambicji zawodowych (N=251; 67,84). To dobry znak, gdyż jak wskazuje literatura, jest to jeden z symptomów długotrwałego stresu i depresji.

Zdaniem aż 42,97% badanych (N=159) stres w związku z wykonywaną pracą odczuwany jest każdego dnia. Badani najczęściej odczuwali zmęczenie, a także rozdrażnienie i zły nastrój. Najrzadziej występującym objawem według badanych był brak apetytu (N=218; 58,92%). Reakcją obronną organizmu na stres jest zwiększone wydzielanie hormonów, przyspieszających metabolizm. Zmniejszeniu ulega przyswajanie substancji odżywczych z pożywienia, a organy zużywają wtedy więcej energii, co skutkuje często nagłym spadkiem wagi. W grupie badanych nauczycieli nie zaobserwowano takiego zjawiska. Przedstawione wnioski są spójne z podejściem prezentowanym przez Helenę Sęk, która uważa, że wypalenie nie zawsze rozwija się w pracy w niekorzystnych warunkach i tym

⁶ Ibidem.

⁷ S. Tuchowska, *Stres zawodowy u nauczycieli. Poziom nasilenia i symptomy*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 3.

samym „jest nie tyle bezpośrednim skutkiem przewlekłego stresu, ile stresu niezmodyfikowanego własną aktywnością zaradczą”⁸.

Zawód nauczyciela cechuje konieczność stałego zaangażowania emocjonalnego. Wymaga się od niego szerokiej wiedzy przedmiotowej popartej wysokimi kwalifikacjami metodycznymi. Jest to potrzebne do zapewnienia wysokiego poziomu merytorycznego nauczanego przedmiotu. Od nauczyciela wymaga się jednak jeszcze wielu innych umiejętności, takich jak: planowanie, organizowanie i ocenianie procesu samokształcenia i samodoskonalenia; skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach szkolno-wychowawczych; efektywne współdziałanie w zespole; rozwiązywanie problemów szkolnych i wychowawczych w sposób twórczy; posługiwanie się technologią komputerową i informatyczną, a także innych, które wynikają z codziennego życia szkolnego. Oczekuje się ponadto od nauczyciela odpowiedzialności, umiejętności sprawiedliwego i rzetelnego oceniania, nawiązywania dobrego kontaktu z rodzicami i uczniami, zachęcania tych ostatnich do pracy, a także dawania im dobrego przykładu⁹. W badanej grupie tylko w 9 przypadkach (2,43%) wskazano, że w pracy nie jest odczuwany żaden stres, jest to znikomy procent badanych. Blisko połowa badanych spośród stresorów, najczęściej wskazywała na brak wsparcia przełożonego w rozwiązywaniu problemów oraz mobbing w miejscu pracy. Wg. Tucholskiej źródła stresu nauczycielskiego to: nieprawidłowe zachowanie uczniów, ich hałaśliwość, trudni uczniowie, niegrzeczne zachowania, zbyt duża liczebność uczniów w klasach; presja czasu, dotyczy to głównie braku czasu na indywidualną pracę z uczniem, źle opracowane podręczniki, niedostateczna ilość pomocy szkolnych, braki odpowiedniego sprzętu; potrzeba satysfakcji z wykonywanego zawodu, szczególnie chodzi tutaj o niewielkie szanse na awans, niewystarczające płace, brak uznania za prawidłowo wykonaną pracę; nieprawidłowe relacje koleżeńskie, zachowania i relacje w gronie pedagogicznym.

Zawód nauczyciela należy do grupy profesji, w których występują bliskie kontakty interpersonalne. Nauczyciel powinien umieć nie tylko przekazywać wiedzę, ale również kształtować postawy, być zaangażowanym emocjonalnie i stwarzać warunki do nauki. Do stresorów powodujących znaczne obciążenie psychiczne należą wg. H. Sęka¹⁰ niewłaściwe zachowania i cechy uczniów, nadmierne i sprzeczne wymagania przełożonych, sztywny system wymagań i ocen pracy nauczycieli, zmieniane treści i programy nauczania, zbyt liczne klasy, niedostateczne wyposażenie klas w pomoce dydaktyczne.

Zawód ten jest nadal dość mocno sfeminizowany, stąd znaczący udział w badaniu kobiet. Wiele badań potwierdza, że głównymi przyczynami feminizacji zawodu nauczyciela, jest większa niż w innych zawodach możliwość łączenia pracy z opieką nad dziećmi i prowadzeniem domu. Praca nauczyciela wydaje się mieć wiele wspólnego z rolą matki, to dlatego bycie kobietą w zawodzie zdecydowanie ułatwia jego wykonywanie, podobnie jak przeświadczenie o wrodzonych lub nabytych przez kobiety predyspozycjach do wykony-

⁸ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. PWN, Warszawa 2011, s. 87-113.

⁹ J. Siwiorek, *Wypalenie zawodowe wśród psychologów. Społeczeństwo i Edukacja*. Międzynarodowe Studia Humanistyczne, 17 (2), 2015, s. 125-145.

¹⁰ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. PWN, Warszawa 2011, s. 87-113.

wania zawodu nauczyciela. W badaniach własnych nie wykazano różnic ze względu na płeć w zakresie wypalenia zawodowego. Kobiety (N=261; 5,73 ogólny wskaźnik wypalenia), mężczyźni (N=109; 5,42 ogólny wskaźnik wypalenia). Badania związku płci z wypaleniem zawodowym w literaturze często pokazują, że to kobiety są bardziej podatne na wypalenie zawodowe niż mężczyźni, przede wszystkim z powodu swojej większej wrażliwości i podatności na stres^{11, 12, 13}. Kobiety częściej doświadczają wyczerpania emocjonalnego, a mężczyźni depersonalizacji¹⁴. Badania wielu badaczy potwierdziły korelację temperamentu jednostki z wypaleniem zawodowym, a szczególnie z jego biologicznymi cechami, do których można zaliczyć siłę procesu pobudzenia, definiowaną jako wydolność komórek nerwowych w radzeniu sobie z bodźcami (zdarzeniami) o dużej sile¹⁵. Niski poziom siły pobudzenia sprzyjał narastaniu wyczerpania emocjonalnego oraz utracie poczucia osiągnięć osobistych u badanych kobiet – nauczycielek. Zaobserwowano także wpływ innej biologicznej cechy temperamentu – ruchliwości procesów nerwowych, umożliwiających sprawne przetwarzanie kolejnych bodźców przez jednostkę, na wypalenie. W badanej grupie mężczyzn niski poziom ruchliwości procesów nerwowych wiązał się z wypaleniem zawodowym¹⁶.

Kobiety angażują się w prowadzenie domu, wychowywanie dzieci i to pozwala im zdystansować się do swojej pracy i w rezultacie dominuje u nich oszczędnościowa postawa wobec pracy, która nie ma cech charakterystycznych dla wypalenia zawodowego. Badania Heleny Sęk¹⁷ pokazują, że kobiece role społeczne, takie jak prowadzenie domu, wychowywanie dzieci, prowadzą do większego wypalenia zawodowego, a depersonalizacja w przypadku mężczyzn pełni rolę mechanizmu obronnego przed stresem zawodowym. Różnice ze względu na płeć mogą być związane z większą liczbą kobiet w zawodach psychologicznych lub większą gotowością kobiet do dzielenia się informacjami co do uczucia wyczerpania¹⁸. Inne podejście do problemu wykazała w badaniach Małgorzata Sekułowicz¹⁹, która stwierdziła, iż nauczyciele mężczyźni ogólnie są bardziej narażeni na wypalenie zawodowe niż nauczyciele kobiety. U mężczyzn odnotowano bowiem wyższy poziom depersonalizacji w porównaniu do kobiet, przy czym poziom wyczerpania emocjonalnego u kobiet przewyższa ten wskaźnik w grupie mężczyzn.

¹¹ C. Maslach, W. B.Schaufeli, M.P. Leiter, *Job burnout*. "Annual Review of Psychology", 52(1) 2001, s. 397-425.

¹² M. Santinello, *LBQ Link Burnout Questionnaire. Manuale*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali 2008.

¹³ J. H. Hoeksma., J.D. Guy, C.K. Brown, J.L.Brady, *The relationship between psychotherapist burnout and satisfaction with leisure activities*. "Psychotherapy in Private Practice", 12 (4),1993, s. 51-57.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ A. Henzel-Korzeniowska, *Wypalenie zawodowe, zapobieganie i zwalczanie*. Lek. Rodz., 2004; 9, 4, s. 470-473.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład Wydawniczy K. Domke. Poznań 1996.

¹⁸ J. Pyżalski, *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, „Medycyna Pracy”, 53(6), 2002, s. 497-498.

¹⁹ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 103-104, s. 140-141.

Badani nauczyciele w 20% określili swój stres zawodowy jako bardzo silny lub ekstremalny, dla 37,7% nauczycieli stres był w granicach przeciętnych, u 37,7% poniżej przeciętnego wyniku, a 4,7% nauczycieli nie odczuwało stresu zawodowego. Badania te nie wskazały jednoznacznych tendencji w różnicowaniu się poziomu odczuwania stresu w zależności od płci, wieku czy stażu pracy, jednak można zaryzykować twierdzenie, że pewne prawidłowości wskazują na częstsze występowanie stresu u nauczycieli poniżej trzydziestego roku życia i z najmniejszym stażem pracy²⁰. W toku badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wielu badaczy ustaliło, że nauczyciele najstarsi (ponad 50 lat) i najmłodsi (do 30 lat) mają najwyższe współczynniki wypalenia zawodowego²¹. Jeśli zaś chodzi o staż pracy, to ustalono, że zarówno najkrótszy^{22, 23}, jak i najdłuższy staż pracy sprzyjają wypaleniu zawodowemu pedagogów²⁴. Związki między wiekiem a wypaleniem zawodowym są dość słabe, a kierunek zależności jest zróżnicowany w zależności od tego, którego z wymiarów wypalenia dotyczą – wraz z wiekiem rośnie rozczarowanie, natomiast maleje poczucie braku skuteczności zawodowej i wyczerpania psychofizycznego; zależności te ujawniają się jednak jedynie w niektórych grupach zawodowych²⁵.

Związek wypalenia zawodowego nauczycieli z miejscem zamieszkania, badanej grupy okazał się nie różnicować wypalenia zawodowego i jego komponentów. Miasto (N=308/ogólny wskaźnik wypalenia=5,72, Wieś (M=62 / ogólny wskaźnik wypalenia=5,26). Otrzymane wyniki w badanej grupie są zgodne z dotychczasowymi wynikami badań prezentowanymi w literaturze. Przykładem może być Dębska, która badała wypalenie zawodowe pracowników medycznych. Wraz ze współpracownikami w swoich badaniach wskazała, że w środowiskach małych miast i wsi osoby uzyskują wsparcie w więziach pokoleniowych zmniejszających narażenie na występowanie wypalenia zawodowego²⁶.

Praca wychowawców i nauczycieli należy do kategorii tych zawodów, w których bliska, wymagająca zaangażowania relacja z drugim człowiekiem oraz procesy wymiany emocjonalnej stanowią podstawę profesjonalnego działania przebiegającego dodatkowo w warunkach przewlekłego stresu. Zdaniem Rudolfa Kretschmana, do obciążeń w zawodzie nauczycielskim należą: deprecjonowanie przez społeczeństwo pracy nauczyciela (np.: zawód uważany jest za niemęczący, nieszkodliwy dla zdrowia, z bardzo długimi wakacjami, zatrudniony otrzymuje pensję pełnoetatową, pracując na pół etatu, ma wygodną posadę itp²⁷.

²⁰ Ibidem.

²¹ J. Pyżalski, *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, „Medycyna Pracy”, 53(6), 2002, s. 497–498.

²² M. Strykowska, A. Trzeciakowska, *Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalenie zawodowe kobiet*, „Przegląd Psychologiczny”, 37(3), 1994, s. 387–393.

²³ A. Piotrowski, *Stres i wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Służby Więziennej*. Difin S.A., Warszawa 2010.

²⁴ J. Pyżalski, *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, „Medycyna Pracy”, 53(6), 2002, s. 497–498.

²⁵ L. Borgogni, C. Consiglio, *Job burnout: Evoluzione di un costrutto*. Giornale Italiano di Psicologia, 1/ 2005, s. 23–57.

²⁶ G. Dębska, G. Cepuch, *Wypalenie zawodowe u pielęgniarzek pracujących w zakładach podstawowej opieki zdrowotnej*. Probl. Pielęg. 2008; 16 (3), s. 273–279.

²⁷ R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk 2003.

W ocenie wpływu sytuacji zawodowej na średni poziom wypalenia zawodowego także nie wykazywał istotnych statystycznie różnic. Tylko niewielka grupa badanych nie poświęcała czasu w domu na pracę zawodową, podczas gdy ponad połowa spędzała ponad dwie godziny każdego dnia na wykonywanie czynności zawodowych w domu. Tak duże obciążenie obowiązkami zawodowymi miało swoje odzwierciedlenie w zaniedbywaniu tych czynności, które uznawane mogą być za ważne w zmniejszaniu stresu oraz pozwalającymi odpocząć i zrelaksować się. Większość badanych wskazywała, że praca zawodowa przyczyniła się do zaniedbywania czynności, takich jak, np.: spotkania z przyjaciółmi, aktywność fizyczna, czy wyjście rekreacyjne z rodziną. Większość nauczycieli (N=195; 52,70%) mimo dużego obciążenia obowiązkami zawodowymi, które miały trwały charakter odczuwała codziennie zadowolenie, a nawet radość (N=35; 9,46%) w związku z wykonywaną pracą. Otrzymane wyniki pokrywają się z wynikami badań Ogińskiej-Bulik, której badania również takiej zależności nie wykazały, natomiast wskazują na nieznaczną tendencję do wyższych wskaźników depersonalizacji u osób młodszych oraz na bardzo słabą, nieistotną statystycznie skłonność wzrostową wypalenia wraz z wiekiem i stażem^{28, 29}. Czynnikiem ryzyka wypalenia zawodowego, może być raczej staż pracy niż wiek, a osobami najbardziej narażonymi na wypalenie zawodowe są te o stosunkowo krótkim stażu pracy (od dwóch do czterech lat), ponieważ ich wyidealizowane wyobrażenia o pracy zawodowej konfrontowane są z rzeczywistością, która może odbiegać od ich oczekiwań co sprzyja rozwijaniu się wypalenia³⁰. Wypalenie zawodowe rozwija się w ciągu pierwszych pięciu lat pracy, a potem stabilizuje się na poziomie wyższym niż początkowym³¹. Z kolei w badaniach Tuchowskiej³² stwierdzono, że wraz ze stażem pracy rośnie także poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Również Sekułowicz³³ wskazuje, że najbardziej wypaleni są nauczyciele w dwóch grupach, tj. osoby w wieku 25–29 lat i 50–54 lata, badania te nie znalazły odzwierciedlenia w naszej grupie.

W społeczeństwie funkcjonuje powszechnie powtarzana opinia, iż nauczyciele to grupa zawodowa, która pracuje najkrócej. Pensum nauczyciela w polskiej szkole wg. przepisów wynosi 18 godzin. Jednakże badania w literaturze wskazują, iż polscy nauczyciele pracują dużo więcej niż przewiduje to Karta Nauczyciela. Podstawowe pensum dydaktyczne (bezpośrednia praca dydaktyczna z uczniami), który obejmuje raportowany projekt badawczy, wynosiło 18 godzin dydaktycznych tygodniowo (plus jedna godzina zajęć dodatkowych). Badania w literaturze wskazują, że pensum dydaktyczne polskich nauczycieli należy uznać jako umiarkowanie wysokie. Niewiele jest natomiast rzetelnych informacji

²⁸ N. Ogińska-Bulik, M. Kaflak-Pieróg, *Stres zawodowy w służbach ratowniczych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Łódź 2006, s. 64–73.

²⁹ N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych: źródła, konsekwencje, zapobieganie*. Difin, Warszawa 2006, s. 15–128.

³⁰ L. Borgogni, C. Consiglio, *Job burnout: Evoluzione di un costrutto*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1/ 2005, s. 23–57.

³¹ Ibidem.

³² S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. KUL, Lublin 2003.

³³ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 103–104, s.140–141.

o rzeczywistym wykorzystaniu pozostałych godzin (40-godzinne tygodniowe pensum), które pozostają do dyspozycji dyrektora placówki i służą takim zadaniom, jak przygotowanie się do zajęć, spotkania z rodzicami, czynności administracyjne. Wyniki badań porównawczych J. Pyżalskiego³⁴ (choć na małej niereprezentatywnej próbie nauczycieli) sugerują, że całkowity wymiar czasu pracy polskiego nauczyciela w porównaniu z innymi wybranymi krajami Europy jest wysoki i bliski oficjalnemu 40-godzinnemu pensum. Według prowadzonych przez niego badań czas pracy polskiego nauczyciela nie różni się od czasu pracy większości innych grup zawodowych, co w przypadku występowania odmiennych jakościowo obciążeń może stanowić istotny czynnik ryzyka³⁵. Warto zwrócić uwagę na to, że pomiar rzeczywistego czasu nie jest sprawą prostą. Jak wskazują niektóre projekty badawcze, uzyskiwane wyniki są zależne od tego, jaką metodą zbieramy dane (np. za pomocą wywiadu czy ankiety). Ktoś skoncentrowany wyłącznie na godzinach dydaktycznych mógłby uznać, że nie może być mowy o przeciążeniu pracą w przypadku polskich nauczycieli. Takie spojrzenie jest jednak zbyt wąskie w rzeczywistości bowiem obowiązki nauczyciela znacznie wykraczają poza samo prowadzenie lekcji i obejmują zadania przygotowawcze, administracyjne, wychowawcze itd. Dodatkowo bywa tak, że niektóre z tych zadań, chociażby administracyjne, bywają skumulowane w określonych terminach, np. podczas egzaminów czy pod koniec semestru lub roku szkolnego³⁶.

W analizie wpływu odczuwanego stresu w badanej grupie na średni poziom wypalenia zawodowego zaobserwowano istotną statystycznie zależność tylko w podwymiarze depersonalizacji jako objawu wypalenia zawodowego $F=3,857$ (F -wartość statystyczna). Zauważono, że osoby, które deklarowały brak odczuwanego stresu w miejscu pracy, charakteryzowały się równocześnie najwyższym średnim poziomem wypalenia zawodowego w zakresie depersonalizacji. Takich zależności nie wykazano w podwymiarze wyczerpania emocjonalnego. Jak podaje literatura wypalenie zawodowe jest ściśle związane ze stresem zawodowym, który ma swoje źródło w różnych czynnikach związanych z miejscem pracy. Osoby, które spostrzegają własną sytuację życiową jako nieprzewidywalną, nadmiernie obciążającą i stresującą, będzie charakteryzować wyższy poziom wypalenia zawodowego aniżeli, osoby, które nie odczuwają znacznego stresu w życiu codziennym. W wielu projektach badawczych poszukiwano związku wyczerpania emocjonalnego czy doświadczanego stresu z zachowaniami zdrowotnymi i stanem zdrowia ustalonym zarówno metodą samooceny, jak i badaniem lekarskim. Uzyskiwane wyniki wskazują na dodatni związek różnych dolegliwości zdrowotnych (np. bóle głowy i żołądka, przeziębienia) i wyczerpania emocjonalnego³⁷. Wiele projektów koncentrowało się na poszukiwaniu związków wyczerpania emocjonalnego z negatywnymi zachowaniami zdrowotnymi, będącymi bardzo istotnym czynnikiem w etiologii chorób cywilizacyjnych, z których znaczna część ma wpi-

³⁴ J. Pyżalski, *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, „Medycyna Pracy”, 53(6), 2002, s. 497–498.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ch. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

³⁷ Ibidem.

sany permanentny stan stresu jako przyczynę³⁸. Istnieje zatem swoisty zespół wypalenia zawodowego charakteryzujący się wieloma objawami, na który składają się: zmęczenie, ból głowy, drażliwość, zmienność zachowań, uczucie permanentnego znudzenia i zniechęcenia³⁹. W jego skład wchodzi: psychiczne oraz fizyczne wyczerpanie, dążenie do emocjonalnego dystansowania się od uczniów, a w innych zawodach niż nauczyciel — od pacjentów, klientów, petentów i ogólnie od spraw zawodowych, a także utrata satysfakcji zawodowej.

W literaturze można znaleźć opracowania mówiące o tym, że nauczyciele, którzy pracują z powołania i którym zależy na przekazywaniu wiedzy oraz są zaangażowani w pracę najczęściej odczuwają syndrom wypalenia zawodowego. Zadowolenie z pracy stanowi jeden z częściej opisywanych i badanych problemów zarówno przez nauki ekonomiczne jak i społeczne. Powszechne stało się już przekonanie, że dbałość o satysfakcję zawodową pracowników przynosi organizacji wymierne korzyści. Motywacja przywództwa może pozostawać w związku z wypaleniem zawodowym, a w szczególności dotyczy to depersonalizacji lub braku zaangażowania w relacje, które przejawiają się negatywnymi względnie obojętnymi postawami wobec innych osób. Nauczyciele to grupa zawodowa, która cały czas podnosi swoje kwalifikacje zawodowe, doszkala się na niezmiernej ilości kursach i szkoleniach. Jest to grupa zawodowa, która dba o poziom swojego warsztatu, a zdobyta przez nich wiedza przyczynia się do większego poziomu nauczania, podwyższania efektów kształcenia, a w efekcie końcowym dochodzi do poczucia spełnienia zawodowego, co zostało udowodnione w badaniach własnych. Według definicji C. Maslach⁴⁰ nie dochodzi u większości z nich do trzeciego wymiaru wypalenia zawodowego, czyli poczucia braku satysfakcji zawodowej, co również wykazano w wynikach własnych. Zatem wysokie zaangażowanie zawodowe oraz duża emocjonalność w stosunku do pracy podnoszą poczucie i poziom satysfakcji własnej. Interesujących danych pozwalających na pogłębioną interpretację wyników wskazujących na to, że pomimo występujących dolegliwości zdrowotnych większość nauczycieli ponownie wybrałoby ten sam zawód, dostarczają M. Zahorska i D. Walczak⁴¹.

Okazuje się, że w pogłębionych wywiadach nauczyciele narzekają na reformę oświaty, status materialny oraz sposób zarządzania placówkami oświatowymi, z drugiej strony ci sami badani często pozytywnie wypowiadają się na temat relacji osobowych ze swoimi uczniami i ich rodzicami oraz wartościami niematerialnymi płynącymi z wykonywania pracy nauczyciela. Wydaje się zatem, że pozytywny stosunek do pracy i zaangażowanie w przypadku nauczyciela są dość skomplikowane przynajmniej, jeśli chodzi o analizę czynników, które na nie wpływają. Może być tak, że nauczyciele źle oceniają formalny

³⁸ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2007, s. 166.

³⁹ B. Brewster., *Wypalenie* [w:] Jerzy Szmagański (red.), *Nadzór i zarządzanie w pracy socjalnej*. MIPS, Warszawa 1993.

⁴⁰ Ch. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

⁴¹ M. Zahorska, D. Walczak, *O osobliwości duszy nauczycielskiej*. w: A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rucińska (red.): *Szkola w dobie Internetu*. Warszawa 2009, Wyd. Nauk. PWN. Seidman S.A., Zager J.: *A study of coping behaviors and teacher burnout*. Work Stress 1991;(5), s. 205–216.

świat instytucji, a znacznie lepiej nieformalny świat relacji osobowych w szkole⁴². Jak podaje wieloletni badacz wypalenia nauczycieli w Polsce prof. J. Pyżalski pomimo tego, że wyniki w zakresie wypalenia zawodowego nie są (przynajmniej, jeśli chodzi o średnią) bardzo wysokie, to warto podejmować działania, które będą nastawione na poprawę dobrostanu nauczycieli – co z kolei z pewnością przełoży się na jakość pracy szkoły. Nie zmienia tej konkluzji fakt, że wielu nauczycieli potrafi sobie radzić, a przeważająca większość twierdzi, iż ponownie wybrałaby ten sam zawód. W każdej sytuacji można bowiem tak organizować pracę nauczyciela i go wspierać, by był on zdrowszy (w szerokim znaczeniu) i lepiej funkcjonował w sytuacjach zawodowych⁴³.

Symptomy powstania wypalenia zawodowego sygnalizują jednocześnie zakres kosztów, jakie ponoszone są przez jednostkę (kosztów psychicznych, fizycznych i finansowych). Autorską listę objawów wypalenia przedstawił B. Brewster⁴⁴ wymieniając: wyczerpanie fizyczne, bezsenność, napięcie, migrenowe bóle głowy, niezdolność do podejmowania decyzji, poczucie nadmiernego obciążenia pracą, utrata entuzjazmu, niecierpliwość i irytacja, obojętność, uzależnienia, cynizm, inercja, izolowanie się, reakcja mea culpa, oskarżanie innych.

B. Brewster opisał wypalenie, również pod kątem objawów somatycznych jednostki. Często znakami ostrzegawczymi są takie sygnały, jak nieustępujące objawy przeziębienia, ból głowy, bezsenność i uczucie irytacji. W dalszej kolejności analizowanym aspektem była adekwatność wynagrodzenia i prawdopodobieństwo pojawienia się wypalenia zawodowego⁴⁵. W przeprowadzonych badaniach wykazano potwierdzenie wpływu wynagrodzenia na powstawanie symptomów stresu oraz wypalenia zawodowego. Badana grupa nauczycieli w znacznej większości stwierdziła, iż praca powinna być odpowiednio wynagradzana, a wysokość wynagrodzenia nie jest im obojętna. Potwierdziła tę tezę w badaniach H. Sęk⁴⁶ wskazując na istnienie wielu obszarów stresogennych w zawodzie nauczyciela: niskie zarobki przy spostrzegającym dużym wysiłku i wkładzie pracy, niski prestiż społeczny tego zawodu, nieodpowiednie zachowania i cechy uczniów, zbyt obszerne programy nauczania, ich zmiany, trudna współpraca z przełożonymi, np. nadmierne wymagania, świadomość bycia ocenianym przez zwierzchników, nieodpowiednie warunki pracy, niedostateczne wyposażenie.

W badanej grupie poziom satysfakcji finansowej nauczycieli nie jest zadowalający. Ponad 86% badanych (N=321) wskazało, że ich wynagrodzenie nie jest adekwatne do wykonywanej pracy. Jedynie 12,70% badanych (N=47) wskazało, że wynagrodzenie za pracę jest adekwatne do rodzaju wykonywanej pracy. Także w zakresie istotności składnika finansowego w ogólnym poczuciu satysfakcji z pracy nauczyciela, ponad połowa badanych

⁴² J. Pyżalski, *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, „Medycyna Pracy”, 53(6), 2002, s. 497–498.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ B. Brewster, *Wypalenie* [w:] Jerzy Szmagański (red.): *Nadzór i zarządzanie w pracy socjalnej*. MIPS, Warszawa 1993.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa 2004, s. 149–167.

wskazała, że ma ono dla nich istotne znaczenie (N=202, 54,59%). Problem wynagrodzenia w tej grupie zawodowej dostrzegany jest od wielu lat. W 1996 r. H. Sęk⁴⁷ badała subiektywne poczucie obciążenia stresem zawodowym u 119 nauczycieli. W swoich wnioskach stwierdziła właśnie, że najwyższy poziom stresu odczuwają z powodu zbyt niskich zarobków oraz niskiego prestiżu społecznego ich zawodu. Nie ma wątpliwości, że samo wynagrodzenie oraz czas pracy nauczycieli budzi emocje nie tylko w samej grupie zawodowej, ale również w opinii społecznej. Nauczyciele twierdzą, że ich wynagrodzenie jest ciągle niewystarczające w stosunku do nakładu pracy i ciągłego wymogu dokształcania. Niestety zderzają się z krytyczną opinią społeczną, szczególnie w kontekście niskiego pensum, ilości wolnych dni, długich wakacji i innych przywilejów zawodowych. Warto zauważyć, że przywileje te mają charakter prowizoryczny, gdyż często czas pracy nauczycieli (jak sami wykazali badani) przekracza wskazany w Karcie Nauczyciela. Dysonans pomiędzy zaangażowaniem nauczycieli w proces kształcenia i wychowania, a otrzymywanym wynagrodzeniem i opinią społeczną może być czynnikiem stresującym, prowadzącym do wypalenia zawodowego.

Reasumując w badaniu własnym ogólny wskaźnik wypalenia zawodowego jest bliski zeru, bardzo niski depersonalizacji, przy jednoczesnym bardzo niskim poziomie wyczerpania emocjonalnego. Satysfakcja z wykonywanego zawodu jest na wyższym poziomie od pozostałych wyników, przy czym poziom satysfakcji finansowej badanych nauczycieli nie jest zadowalający i ma wpływ na odczuwanie symptomów.

Najbardziej popularną koncepcją wypalenia zawodowego w Polsce i na świecie jest wielowymiarowy model, autorstwa Ch. Maslach, który zyskał dobre potwierdzenie empiryczne. Maslach wyróżniła w swoim modelu trzy wymiary wypalenia: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację i poczucie obniżonej skuteczności zawodowej. Opracowując ten model, Maslach, podobnie jak inni autorzy zajmujący się tym zjawiskiem, traktowała wypalenie jako syndrom rozwijający się pod wpływem obciążających emocjonalnie kontaktów pracownika z innymi ludźmi: uczniami, pacjentami, podopiecznymi. Definiowała je jako „zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonania osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” oraz podkreślała, że istotą wypalenia jest praca z innymi [86]. Najbardziej popularny na świecie Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI), opracowany przez Maslach i Jackson w 1981 roku⁴⁸ został wykorzystany w jako narzędzie badawcze w prezentowanych wynikach.

⁴⁷ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. PWN, Warszawa 2011, s. 87-113.

⁴⁸ Ch. Maslach, S. Jackson, M.P. Leiter, W.B. Schaufeli, R.L. Schwab, *Maslach burnout inventory. Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1996.

Wnioski:

1. Nauczyciele to grupa zawodowa szczególnie narażona na stres ze względu na pomocowy charakter tej profesji. Najczęściej wskazane czynniki stresogenne w pracy zawodowej to mobbing oraz brak wsparcia przełożonego.
2. Stopień wypalenia zawodowego nauczycieli był na niskim poziomie, zaś poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu był na poziomie wysokim.
3. Istotnym elementem, który może sprzyjać zjawisku wypalenia zawodowego było nadmierne obciążenie obowiązkami. Wykazano zależność pomiędzy wykonywaniem pracy zawodowej w domu, a zaniedbywaniem innych czynności.
4. Najczęściej występujące wśród nauczycieli symptomy przepracowania to zmęczenie, rozdrażnienie i zły nastrój.
5. Wykazano zależność pomiędzy emocjami w pracy a poziomem wypalenia zawodowego, przy czym zdenerwowanie i strach były najczęściej wskazanymi emocjami.
6. Nie wykazano zależności pomiędzy wypaleniem zawodowym a czynnikami socjodemograficznymi, jak również występowaniem objawów depresji.

Bibliografia

- Bańka A., *Psychologia organizacji*. W: Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2000; s. 321-350.
- Borgogni L., Consiglio C., *Job burnout: Evoluzione di un costrutto*. Giornale Italiano di Psicologia, 1/ 2005; s. 23-57.
- Brewster B., *Wypalenie* [w:] Jerzy Szmagański (red.): *Nadzór i zarządzanie w pracy społecznej*. MIPS, Warszawa 1993.
- Cieslik K., *Zorientowani na działanie odporni w pracy*. [dostęp: 29 grudnia 2020], <http://www.swps.pl/wroclaw/wroclaw-aktualnosci/wroclaw-doniesienia-ze-swiatek-nauki/9415-zorientowani-na-dzialanie-odporni-w-pracy>.
- Dębska G., Cepuch G., *Wypalenie zawodowe u pielęgniarek pracujących w zakładach podstawowej opieki zdrowotnej*. Probl. Pielęg. 2008; 16 (3), s. 73-279.
- Henzel-Korzeniowska A., *Wypalenie zawodowe, zapobieganie i zwalczanie*. Lek. Rodz., 2004; 9, 4, s. 470-473.
- Hoeksma J. H., Guy, J. D., Brown, C. K., Brady, J. L., *The relationship between psychotherapist burnout and satisfaction with leisure activities*. Psychotherapy in Private Practice, 12 (4), 1993; s. 51-57.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk 2003.
- Litzke S.M., Schuh H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2007; s. 166.

- Maslach C., Leiter M. P., *Early predictors of job burnout and engagement*. Journal of Applied Psychology, 93(3) 2008; s. 498-512.
- Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P., *Job burnout*. Annual Review of Psychology, 52(1) 2001; s. 397-425.
- Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych: źródła, konsekwencje, zapobieganie*. Difin, Warszawa 2006; s. 15-128.
- Piotrowski A., *Stres i wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Służby Więziennej*. Difin S.A., Warszawa 2010.
- Pyżalski J., *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, „Medycyna Pracy”, 53(6), 2002; s. 497-498.
- Santinello M., *LBQ Link Burnout Questionnaire. Manuale*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali 2008.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. Red. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; s. 149-167.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład Wydawniczy K. Domke. Poznań 1996.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. PWN, Warszawa 2011; s. 87-113.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa 2004; 149-167.
- Sekułowicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002; s. 103-104, s. 140-141.
- Siwiorek J., *Wypalenie zawodowe wśród psychologów. Społeczeństwo i Edukacja*. Międzynarodowe Studia Humanistyczne, 17 (2), 2015; s. 125-145.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. KUL, Lublin 2003.
- Żukowska Z., *Nauczyciel: człowiek – pedagog – specjalista*. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, (4); 1993.

Ewa Chmielewska

Wypalenie zawodowe nauczycieli w kontekście uwarunkowań zdrowotnych i psychospołecznych

Na przełomie 2019/2020 r. poddane zostały analizie zdrowotne, psychospołeczne oraz socjo-demograficzne uwarunkowania wypalenia zawodowego nauczycieli. Praca nauczycieli jako jednego z zawodów usług pomocowych jest narażona na działanie różnych czynników stresogennych. Jednym z najgroźniejszych skutków jest wypalenie zawodowe, mogące prowadzić do wielu schorzeń zdrowotnych, przedmiotowego traktowania uczniów, a w ostateczności do rezygnacji z pracy.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, nauczyciel, stres.

Professional burnout of teachers in the context of health and psychosocial conditions

At the turn of years 2019/2020 health, psychosocial and socio-demographic determinants of teachers burnout has been analysed. Teaching profession, as one of the professions related to social services, is exposed to various stress factors. One of the most dangerous consequences of these factors is professional burnout which can lead to many diseases, subjective treatment of students and ultimately, make teachers resign from their work.

Keywords: professional burnout, teacher, stress.

Translated by Ewa Chmielewska

Marzena Borowska
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

TRUDNOŚCI W STOSOWANIU METOD AKTYWIZUJĄCYCH PODCZAS ZAJĘĆ Z UCZNIAMI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W SZKOLE SPECJALNEJ

Wstęp

„Nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj ich aktywność.

Nie każ myśleć, lecz stwórz warunki do myślenia.

Nie żądaj, lecz przekonuj.

Pozwól dziecku pytać i powoli rozwijaj jego umysł tak, aby samo chciało wiedzieć”.

Janusz Korczak

Młodszy wiek szkolny, nazywany często późnym dzieciństwem, stanowi pewnego rodzaju pomost pomiędzy wiekiem przedszkolnym a adolescencją. Przekroczenie progu szkoły jest poważnym wyzwaniem dla niejednego dziecka. Dotychczasowa jego aktywność, zdominowana przez spontaniczność i zabawę, ulega stopniowemu przekształceniu. Debiutujące w szkole dziecko podejmuje nową rolę, a jest to rola ucznia klasy pierwszej, który musi podporządkować się nowym obowiązkom, zadaniom oraz przyjętym normom społecznym. Nie da się ukryć, że współczesny uczeń, także ten rozpoczynający swoją edukację, stawia współczesnemu nauczycielowi wysokie wymagania, zwłaszcza jeśli chodzi o skuteczność nauczania. Jest on osobą bardzo dynamiczną, która nie potrafi już skupić się na monotonnym monologu nauczyciela, czyli na jego wykładzie, ponieważ potrzebuje szybkiego toku lekcji oraz różnorodnych metod pracy, które wzbudzą jego zainteresowanie danym zagadnieniem.

Zapoczątkowana w 1999 roku reforma oświaty rozpoczęła zmiany w polskiej szkole. Zgodnie jej założeniami ma ona podążać za uczniem – za jego zainteresowaniami, możliwościami, potrzebami, a także integrować zdobytą w szkole wiedzę z odkrywaniem i ro-

zumieniem otaczającego go świata. Sposobem do realizacji tak szczytnych celów miała być aktywizacja ucznia, m.in. poprzez stosowanie metod aktywizujących.

Celem niniejszego opracowania jest próba przedstawienia, czy i w jakim stopniu powszechnie znane i stosowane w szkolnictwie ogólnodostępnym metody aktywizujące można z powodzeniem wykorzystać w pracy z uczniami edukacji wczesnoszkolnej szkoły specjalnej ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, także z dodatkowymi sprzężeniami (zaburzenia ze spektrum autyzmu, choroby przewlekłe, niepełnosprawność ruchowa, w tym afazja) oraz w pracy z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym.

Metody aktywizujące w świetle literatury

Według autorów literatury przedmiotu pod pojęciem „metody aktywizujące” rozumie się zupełnie inne niż dotychczas sposoby pracy z uczniem. J. Krzyżewska ujmując to następująco: „metody aktywizujące – grupa metod nauczania charakteryzująca się tym, że w procesie kształcenia aktywność podmiotu uczącego się przewyższa aktywność podmiotu nauczającego”¹. R. Michalak natomiast tę grupę metod definiuje jako „sposób pracy nauczyciela z uczniem polegający na organizowaniu sytuacji edukacyjnych, w których wiedza osobista ucznia traktowana jest jak *tabela* do wprowadzania nowych informacji, a proces restrukturyzacji wiedzy zależy od rodzaju podejmowanych przez ucznia działań”². Z kolei J. Stańdo i M. Spławska – Murmyło metody aktywizujące określają jako grupę metod „bazujących na takich działaniach uczniów i nauczyciela, które umożliwiają aktywne uczenie się, czyli uczenie się poprzez działanie, przeżywanie, poznawanie i odkrywanie”³. Godne uwagi jest również stanowisko U. Ordon, której zdaniem „metody aktywizujące, zwane często metodami aktywnymi, metodami poszukującymi, metodami problemowymi, nauczaniem aktywizującym czy aktywizacją, stanowią taki rodzaj działania, sposobu pracy i nauczania, którego efektem jest aktywne dziecko – uczeń, czyli podmiot naszych oddziaływań”⁴. J. Krzyżewska aktywizację uczniów definiuje jako „ogół poczynąń dydaktycznych i wychowawczych mających na celu aktywny udział w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kształtowaniu postaw”⁵. W myśl tej definicji w metodach aktywizujących proces nauczania i proces wychowania traktowane są łącznie. Dzięki nim staje się on bardziej dynamiczny, co w dużym stopniu ogranicza bierność ucznia.

¹ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. I, AU OMEGA, Suwałki 1998, s. 10.

² R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 46.

³ J. Stańdo, M. Spławska – Murmyło, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017, s. 9 [dostęp: 20.03.2020].

⁴ U. Ordon, *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I – III – raport z badań*, s. 132, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2de66341-f2f5-4f5c-8f02-cb7ed5fd4aa9> [dostęp: 14.08.2020].

⁵ J. Krzyżewska, *Aktywizujące...*, s. 10.

B. Kubiczek⁶ podjęła się próby przedstawienia istotnych cech odróżniających grupę metod aktywizujących od tradycyjnych metod nauczania, wskazując na ich:

- podmiotowość (w procesie edukacyjnym uczniowie współdecydują o jego treściach, formach i przebiegu),
- odpowiedzialność (za efekty uczenia się uczestnicy procesu edukacyjnego przyjmują na siebie współodpowiedzialność),
- kontrakt (zarówno treść, jak i forma uczenia się jest ustalana z nauczycielem w formie kontraktu na drodze negocjacji),
- zaspokajanie indywidualnych potrzeb (dzieci uczą się tego, co zaspokaja ich potrzeby rozwojowe),
- komunikację (osoby uczestniczące w procesie edukacyjnym wykorzystują wielostronną komunikację),
- doświadczenie (uczenie się jest zarówno wynikiem doświadczenia bieżącego, jak i porządkowania doświadczenia z przeszłości),
- rolę nauczyciela (dla uczniów nie jest już jedynym i niepodważalnym źródłem informacji, lecz zaczyna wchodzić w rolę koordynatora i organizatora aktywności dziecięcej współpracującego z grupą).

Praca metodami aktywizującymi w edukacji wczesnoszkolnej szkoły specjalnej

Osiągnięcie celu, którym jest kształtowanie aktywności u dzieci, nabiera szczególnego znaczenia w pracy z uczniami w edukacji wczesnoszkolnej szkoły specjalnej. Według W. Dykcika⁷ do głównych zadań tego typu placówki należą: wyrównanie startu życiowego uczniów, wszechstronny rozwój ich osobowości oraz wychowanie człowieka społecznego, aktywnie i bezkonfliktowo włączającego się do udziału w życiu społecznym. Realizacja tego postulatu jest szczególnie ważna w odniesieniu do uczniów, także z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, którzy według obowiązującego w Polsce prawa mogą pobierać naukę nie tylko w szkole specjalnej, ale również w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej. Poza tym nie ma odrębnego programu nauczania dla tej grupy uczniów – realizują oni podstawę programową kształcenia ogólnego, podobnie jak ich rówieśnicy w normie intelektualnej.

Głównym zadaniem pedagoga specjalnego pracującego z osobą niepełnosprawną jest odpowiednia modyfikacja metod pracy (znanych z pedagogiki ogólnej) w celu dostosowania ich do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia z niepełnosprawnością oraz odkrywanie i bazowanie na jego mocnych stronach. Należy przy tym także mieć na uwadze, że wiek biologiczny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną nie jest tożsamy z wiekiem rozwojowym, uzależnionym od poziomu rozwoju intelektualnego. Wytyczne te zawarte są w obowiązujących aktach prawnych, m.in. zgodnie

⁶ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydaw. „Nowik”, Opole 2007, s. 80 – 81.

⁷ W. Dykcik, *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1979.

z Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku (Dz.U. 2017, poz. 1591) w sprawie *zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* realizowanie tej pomocy ma uwzględniać dostosowanie metod oraz form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Kształceniem specjalnym w Polsce, w myśl art. 127 ust. 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 i 949) obejmuje się dzieci i młodzież posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczne poradnie psychologiczno – pedagogiczne ze względu na:

- niepełnosprawność – dla dzieci i młodzieży: niewidomych i słabowidzących, niesłyszących i słabosłyszących, z niepełnosprawnością ruchową (w tym afazją), z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym), z autyzmem (w tym z Zespołem Aspergera) oraz z niepełno sprawnościami sprzężonymi,
- niedostosowanie społeczne,
- zagrożenie niedostosowaniem społecznym.

Założenia metodologiczne

Materiał badawczy, prezentowany w niniejszym opracowaniu, został zebrany przy zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego. Metoda ta według T. Pilcha jest „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych – opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”⁸. F. Bereźnicki dodaje, że metodę sondażu diagnostycznego można również stosować w badaniach niereprezentacyjnych – wówczas uogólnienia mają charakter sprawozdawczy, zaś wynikające z nich twierdzenia dotyczą jedynie osób, które znalazły się w zbiorowości badanej. W tej sytuacji „sondaż diagnostyczny pozwala na sprawdzenie, czy badane zjawisko występuje oraz na określenie stopnia jego natężenia”⁹. Według tegoż samego autora sondaż nie daje wiedzy o faktach, lecz o opiniach na temat tych faktów¹⁰. W podobnym tonie wypowiada się M. Łobocki, który uważa, że „metodę sondażu zaleca się stosować szczególnie wtedy, gdy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oni oceniają i w ogóle, co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ich temat”¹¹. W badaniach zostały zastosowane: obserwacja, wywiad, badanie dokumentów i materiałów – czyli różne techniki badawcze, którymi są czynności praktyczne regulowane wypracowanymi wskazaniem, dzięki którym możli-

⁸ T. Pilch, *Zasady...*, s. 51.

⁹ F. Bereźnicki, *Praca...*, s. 31.

¹⁰ *Ibidem*, s. 31.

¹¹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków 2003, s. 244.

we jest uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii oraz faktów¹². Próba badawcza obejmowała 26 nauczycieli pracujących z uczniami edukacji wczesnoszkolnej w szkole specjalnej. Uczniowie ci posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zaburzenia ze spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym. U wielu z nich zdiagnozowano niepełnosprawność sprzężoną, która (zgodnie z art.4 pkt 132 ustawy Prawo oświatowe) oznacza występowanie u danego ucznia co najmniej dwóch niepełnosprawności – zatem ma ona charakter podwójny lub wieloraki. Innymi słowy: u dziecka niesłyszącego lub słabosłyszącego, niewidomego lub słabo widzącego, z niepełnosprawnością intelektualną, z niepełnosprawnością ruchową, w tym afazją, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu występuje co najmniej jeszcze jedna z wyżej wymienionych.

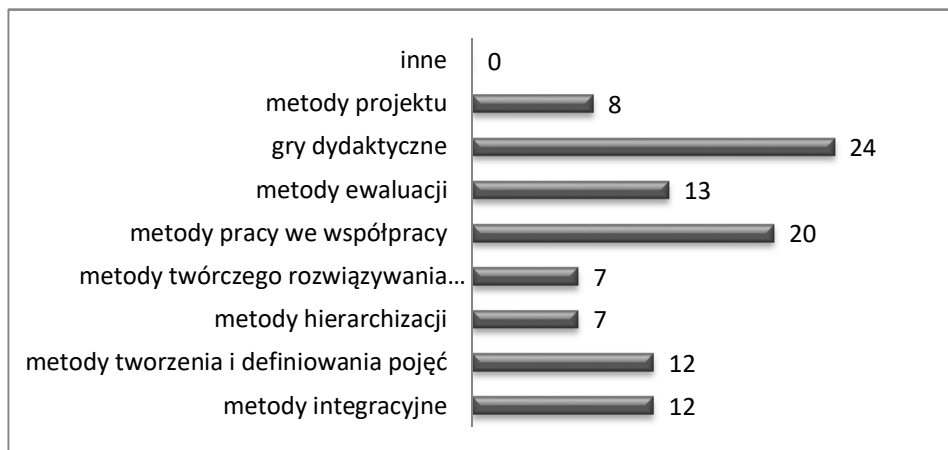
Metody aktywizowania w szkole specjalnej – raport z badań

Pierwotnym założeniem autorki niniejszego opracowania miało być przeprowadzenie badań wśród nauczycieli pracujących z uczniami w szkołach specjalnych na terenie województwa zachodniopomorskiego. Z uwagi na zaistniałą sytuację związaną z Covid-19 (m.in.: kwarantanna i dość częste zachorowania wśród nauczycieli, liczne trudności związane ze zdalnym nauczaniem, tymczasowe zamknięcie szkół, pogarszające się nastroje wywołane permanentnym stresem i niepewnością oraz otwarcie wyrażana przez wielu nauczycieli niechęć do udziału w jakichkolwiek badaniach), teren badań został ograniczony do jednej placówki. Uzyskane wyniki z pewnością nie będą miały charakteru reprezentacyjnego. Autorka żywi nadzieję, że posłużą one czytelnikowi jako materiał do dalszej refleksji i zachętę do przeprowadzenia w przyszłości podobnych badań na znacznie większą skalę. Poza tym z uwagi na niepewną sytuację epidemiczną w kraju, często notowane dzienne wzrosty i spadki zachorowań na koronawirusa oraz obowiązujące obostrzenia Głównego Inspektora Sanitarnego, autorka zdecydowała się na przeprowadzenie badań przy użyciu Formularza Google – narzędzia, które umożliwia zbieranie informacji od użytkowników za pomocą spersonalizowanej ankiety. Bezpośredni link do formularza internetowej ankiety został udostępniony nauczycielom poprzez pocztę elektroniczną. Forma ta daje każdemu respondentowi poczucie pewności i bezpieczeństwa, że przypadkowo, np. poprzez kontakt z formularzem ankiety w wersji papierowej, nie zostanie zakażony. Badania ankietowe były prowadzone w miesiącach: luty i marzec 2021 roku.

Badana 26-osobowa grupa respondentów została poproszona o wskazanie, które z metod aktywizujących najczęściej stosują w swojej pracy dydaktyczno – wychowawczej (wykres nr 1). Każdy z nich miał możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

¹² M. Krajewski, *Badania pedagogiczne (Pedagogical research). Wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno – przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2006, s. 13.

Wykres 1. Najczęściej stosowane przez nauczycieli metody aktywizujące w pracy dydaktyczno – wychowawczej.



Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie zebranego materiału badawczego można wnioskować, że wśród nauczycieli na etapie projektowania i realizacji zajęć największą popularnością cieszą się gry dydaktyczne, na które wskazało 24 osoby (92,3% ogółu badanych). Na nieco niższym poziomie plasuje się liczba wskazań na techniki z grupy metod pracy we współpracy (20 osób – 76,9%). Połowa respondentów, czyli 13 osób, w swoim wyborze wskazywało również na metody ewaluacji. Dość dużą popularnością cieszą się także metody tworzenia i definiowania pojęć oraz metody integracyjne – tych wyborów dokonało po 13 osób. Na dalszym miejscu znalazły się metody projektu z liczbą wyboru 8, a tuż za nimi metody hierarchizacji oraz metody twórczego rozwiązywania problemów, na które wskazało po 7 osób.

W badaniu ankietowym respondenci zostali zapytani o czynniki, które uniemożliwiają lub utrudniają im pracę z wykorzystaniem metod aktywizujących podczas zajęć (Tabela 1). Nauczyciele mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi oraz zaprezentowania własnego zdania, które nie mieściło się w zaproponowanych kategoriach.

Tabela 1. Czynniki utrudniające stosowanie metod aktywizujących podczas zajęć.

CZYNNIK	IŁOŚĆ WSKAZAŃ	%
Zbyt liczne klasy	17	65,4
Niechęć uczniów do wykonywania zadań	9	34,6
Małe pomieszczenia, brak miejsca	15	57,7
Brak czasu	16	61,5
Konieczność dużego zaangażowania siebie oraz uczniów w przygotowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących	8	30,8
Brak odpowiednich pomocy i środków dydaktycznych	16	61,5
Niewystarczająca wiedza na temat sposobu prowadzenia zajęć metodami aktywizującymi	1	3,8
Brak odpowiednich umiejętności organizacyjnych	3	11,5
Inne		
Łączenie klas/łączenie klas w zespoły klasowe	6	22,9
Jednostka lekcyjna 45 minut	1	3,8
Bardzo ograniczone możliwości finansowe placówki na zakup nowych pomocy dydaktycznych	2	7,6

Źródło: Opracowanie własne.

Dane zamieszczone w tabeli pozwalają stwierdzić, że najczęściej typowaną trudnością w opinii badanych nauczycieli są zbyt liczne klasy – wyboru tego dokonało 17 osób (65,4%), w tym troje spośród nich jednocześnie wskazało na łączenie klas w tzw. zespoły klasowe przy ogólnej liczbie wyboru tej trudności wynoszącej 6. Bardzo częstą praktyką w szkołach specjalnych jest łączenie klas pierwszych, drugich i trzecich w jeden zespół klasowy, gdzie różnica wieku między najstarszym a najmłodszym uczniem wynosi zazwyczaj cztery, czasami nawet pięć lat. Z dodatkowymi utrudnieniami nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi zmierzyć się podczas wprowadzania nowych treści kształcenia. Choć program nauczania określa się jako spiralny, zdarza się, że podczas tej samej jednostki lekcyjnej nauczyciel realizuje trzy różne tematy – w dużym stopniu dotyczy to tzw. nauczycieli „przedmiotowców”. Sami nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w trakcie swobodnych rozmów informują również, że nie są w stanie w trakcie zajęć jednocześnie w klasach pierwszych wprowadzać nowy materiał dydaktyczny, zaś klasy trzecie przygotowywać do nauczania przedmiotowego, które czeka uczniów w klasie czwartej, gdzie ponownie, z bardzo dużym prawdopodobieństwem, będą znowu uczyć się w klasach łączonych. Równoczesne prowadzenie zajęć, indywidualizacja i aktywizacja uczniów oraz respektowanie zaleceń do pracy z uczniem wynikających z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego bardzo często pozostają w sferze pobożnych życzeń. Nauczyciel, który pozostaje

sam w grupie kilku – kilkunastoosobowej uczniów, często staje przed dylematem i dyskomfortem moralnym, jak ma realizować materiał z podstawy programowej, skoro na lekcji niejednokrotnie w pierwszej kolejności musi stawiać w roli rozjemcy w momencie pojawiających się konfliktów między uczniami. Warto w tym miejscu przywołać stanowisko Ministerstwa Edukacji Narodowej, które brzmi, że o łączeniu uczniów niepełnosprawnych w oddziałach specjalnych decyduje rodzaj realizowanej przez nich podstawy programowej kształcenia ogólnego. Jednocześnie wskazuje tylko górną granicę liczebności uczniów w poszczególnych oddziałach w zależności od rodzaju niepełnosprawności (§ 6 ust. 6 rozporządzenia w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli z dnia 28 lutego 2019 r.)¹³. Należy również podkreślić, że z uwagi na potrzeby uczniów niepełnosprawnych po raz pierwszy nie określono dolnej granicy liczebności uczniów niepełnosprawnych w oddziałach specjalnych. Zatem od strony prawnej nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczniowie klas młodszych mogli realizować obowiązek szkoły jako oddzielne zespoły.

Kolejnymi trudnościami pod względem częstotliwości wyboru ze strony nauczycieli były: brak czasu oraz brak odpowiednich pomocy i środków dydaktycznych. W obydwu przypadkach w grupie respondentów wyboru tego dokonało po 16 osób (61,5%). Jednocześnie dwie osoby (7,6%) jako dodatkowe utrudnienie wymienia „bardzo ograniczone możliwości finansowe placówki na zakup nowych pomocy dydaktycznych”. Powszechnie wiadomym jest, że szkoły specjalne do dyspozycji uczniów mają bogatą bazę pomocy wspierających ich rozwój, rehabilitację i rewalidację. Niemniej jednak przy tak dużej eksploatacji zarówno sprzęt, jak i pomoce dydaktyczne ulegają zniszczeniu, a tym samym tracą na swej atrakcyjności. Niejednokrotnie zdarza się (podobnie jak w szkolnictwie ogólnodostępnym), że nauczyciele we własnym zakresie pozyskują środki finansowe oraz zakupują nowe pomoce dydaktyczne z własnych funduszy. Często też tworzą te pomoce według własnego pomysłu szukając inspiracji w Internecie na różnych portalach, wymieniając się między sobą różnymi pomysłami lub też tworząc we własnym zakresie mając na względzie możliwości adresatów, dla których je przygotowują.

Z pewnością ogromnym problemem, z którym nauczyciele muszą zderzyć się w swojej pracy, jest komercjalizacja i „ubiznesowienie” edukacji. Wydawnictwa prześcigają się w propozycjach zeszytów, ćwiczeń, podręczników, jednak w znacznej części ich zawartość, choć zgodna z podstawą programową kształcenia ogólnego, wykracza poza możliwości psychorozwojowe i intelektualne uczniów szkoły specjalnej. Nauczyciele w swobodnych rozmowach wskazują na pewnego rodzaju wzrostową tendencyjność – im starsza klasa, tym materiał nauczania jest coraz bardziej trudny do opanowania i zbyt skomplikowany do zrozumienia w tej grupie uczniów (ta zależność uwypukla się w sposób szczególny w końcowych klasach szkoły podstawowej). Nie sposób bowiem uczniowi, którego pamięć operacyjna opiera się na konkretach, prezentować nowy materiał, który zgodnie z wyznaczonymi standardami psychologii rozwoju dla danej grupy wiekowej zaczyna bazować na

¹³ Rozporządzenie MEN z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli na podst. art. 111 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 15 marca 2019 r., poz. 502).

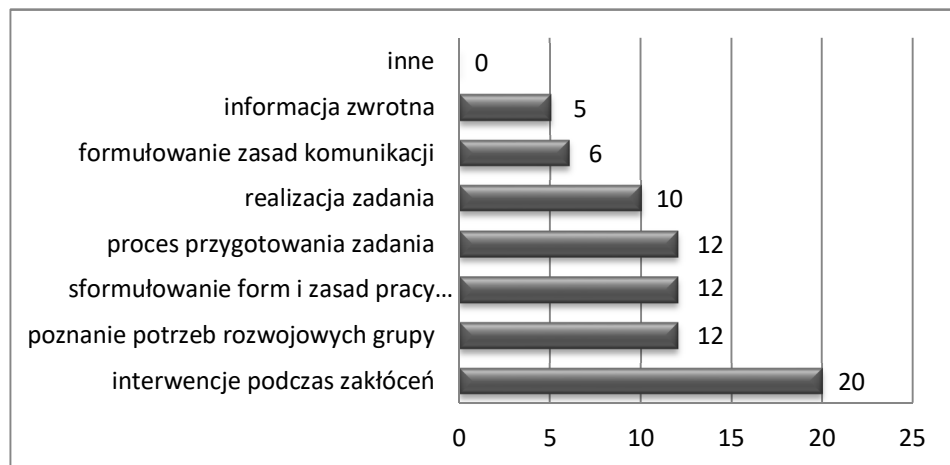
pamięci abstrakcyjnej. W tym miejscu należy również dodać, że nierzadko zdarza się, iż w pomocach dydaktycznych niektórych producentów dedykowanych dla uczniów szkół specjalnych zdarzają się błędy merytoryczne.

Warto również pochylić się nad kolejną trudnością, na którą wskazuje spory odsetek badanych, bo aż 34,6%. Ta dziewięcioosobowa grupa jest zdania, że niechęć uczniów do wykonywania zadań jest również istotnym czynnikiem zakłócającym przeprowadzenie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących. Należy przypuszczać, że problem ten jest bardziej złożony niż mogłoby się wydawać. Z jednej strony takim czynnikiem hamującym aktywność uczniów może być atmosfera w grupie, którą można często określić mianem „dynamicznej”, ponieważ konflikty między poszczególnymi uczniami często rodzą się z bardzo błahych powodów. Brak odpowiednich umiejętności nauczyciela w wygaszaniu pojedynczych sporów w samym zarodku często prowadzi do sytuacji bardzo trudnej do opanowania, w którą niejednokrotnie angażują się kolejni uczniowie oraz w którą on sam zostaje często włączony stając się stroną w sporze. Dosyć częstym zjawiskiem obserwowanym w klasach młodszych, zwłaszcza wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, są zachowania opozycyjno – buntownicze, kiedy to uczniowie, bez wyraźnego powodu, odmawiają współpracy. Również sama postawa nauczyciela ma ogromny wpływ na zaangażowanie uczniów podczas zajęć.

Na kolejnym miejscu wśród czynników zakłócających pracę metodami aktywnymi jest czas pobytu ucznia w szkole. Czas ten – w zależności od dnia tygodnia – waha się w granicach od 5 do nawet 8 godzin. Oprócz obowiązkowych godzin dydaktycznych uczniowie uczestniczą również w zajęciach rehabilitacyjnych, rewalidacyjnych oraz realizowanych w ramach pomocy psychologiczno – pedagogicznej. Poza tym zdecydowaną ich większość stanowią tzw. uczniowie „dojeżdżający”, czyli pobierający naukę poza miejscem zamieszkania, którzy na godzinę swojego powrotu do domu czekają w świetlicy nawet dwie godziny lekcyjne. Pomimo tego, że każdy uczeń w szkole ma zapewnioną opiekę, także medyczną, posiłek i w razie potrzeby odpowiednią pomoc, to jednak ogólny czas pobytu jego poza domem często wywołuje w nim zmęczenie, znużenie i tęsknotę za domem, o czym sam niejednokrotnie informuje.

W badaniu ankietowym respondenci zostali również poproszeni o wskazanie ich zdaniem najtrudniejszych elementów wdrażania wybranych metod aktywizujących. Zastosowane kafeterie półotwarte i koniunktywne pozwoliły na hierarchiczne ich ułożenie pod względem częstotliwości powtarzającego się wskaźnika, co ilustruje poniższy wykres słupkowy (Wykres 2).

Wykres 2. Najtrudniejsze elementy wdrażania wybranych metod aktywizujących w opinii nauczycieli.



Źródło: Opracowanie własne.

Zebrany materiał badawczy wskazuje, że w grupie respondentów najczęściej zgłaszane są interwencje podczas zakłóceń (20 osób – 76,9% ogółu badanych). Tak wysoka liczba zgłoszeń nie dziwi chociażby z uwagi na jeden z opisywanych już wcześniej czynników, czyli łączenie klas czy zbyt liczne klasy. Mniej niż połowa (46,2%, czyli po 12 osób) wymienia: poznanie potrzeb rozwojowych grupy, proces przygotowania zadania oraz sformułowanie form i zasad pracy uczniów w grupach. 10 osób, co stanowi 38,5% odsetek badanych, za trudny element wdrażania metody aktywizującej uważa realizację zadania. Spośród innych czynników, na które wskazywali respondenci, znalazły się: formułowanie zasad komunikacji (6 osób – 23,1%) oraz informacja zwrotna (5 osób – 19,2%). Ma to o tyle istotne znaczenie, ponieważ już na etapie planowania danej jednostki lekcyjnej nauczyciel musi wziąć pod uwagę kilka czynników. Są to: rodzaj niepełnosprawności, mocne strony i zainteresowania uczniów, ich deficyty, obszary wymagające wsparcia i usprawniania, dobór zadania pod względem stopnia trudności, sposób przedstawienia tego zadania (użyte słownictwo, podział zadania na etapy), uwzględnienie tempa pracy poszczególnych uczniów, natomiast przy podejmowaniu decyzji o pracy w grupach – wiek uczniów oraz relacje między samymi uczniami, które bardzo często się zmieniają i czasami na etapie planowania zajęć mogą prezentować się inaczej niż w momencie ich przeprowadzenia.

Respondenci zostali również zapytani o zasadność stosowania metod aktywizujących w swojej pracy. W swoich wypowiedziach wszyscy podkreślali, że odpowiednio dobrane i właściwie wykorzystane metody aktywizujące wyzwalały w uczniach poczucie sprawstwa: oni stają się małymi odkrywcami, a odnoszone przez nich sukcesy zachęcają do dalszego wysiłku, natomiast popełniając błędy wiedzą, że mają do tego prawo, bo nikt z nas nie jest nieomylny. Jednocześnie sami podkreślają, że skuteczność tych metod w dużym stopniu

zależy również od postawy samego nauczyciela – jego zaangażowania w przebieg lekcji oraz wyrażanej postawy wobec ucznia.

Zakończenie

Od dobrych kilkunastu lat jesteśmy świadkami powolnych zmian, jakie dokonują się w polskiej szkole. Jednym z głównych założeń obecnej polityki oświatowej jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia na miarę jego możliwości (uwzględniając jego odmienność rozwojową, potrzeby i indywidualność¹⁴) poprzez pobudzanie wszystkich form jego aktywności – zarówno tej fizycznej, jak i umysłowej, angażowanie wszystkich jego zmysłów, a także poprzez przeżycia emocjonalne. Dodatkowo od kilku lat można zaobserwować silną tendencję włączania osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności (uznając ich indywidualne potrzeby i możliwości) do szkolnictwa ogólnego, a tym samym tworzenie takich warunków, w których zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, co ma być ogniwem integrującym te osoby ze społeczeństwem.

Praca nauczyciela w szkole specjalnej jest nie tylko trudna, ale i specyficzna. Oprócz pełnionej funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, „historia wydaje się wyznaczać nową, bardziej złożoną rolę, tj. nauczyciela terapeuty, facylitatora i kreatora nadziei, negocjatora, menadżera, dobrego organizatora i realizatora kształcenia dzieci i młodzieży”¹⁵. Jego najważniejszym, a zarazem i najtrudniejszym, zadaniem jest, bazując na mocnych stronach ucznia, wspomaganie wszechstronnego rozwoju, rozwijanie własnej autonomii i poczucia sprawstwa podopiecznego, jednocześnie mając na uwadze cały jego życiowy bagaż, który stanowią: niepełnosprawność, deficyty, doświadczenia i przeżycia wyniesione z domu rodzinnego lub z dotychczasowego środowiska wychowawczego. Aby sprostać temu zadaniu, nauczyciel stosuje różne metody i formy pracy odpowiednio zmodyfikowane i dostosowane do możliwości ucznia.

Zebrany materiał badawczy wskazuje, że praca metodami aktywnymi jest możliwa, a nawet konieczna, w pracy z uczniami szkoły specjalnej. Z jednej strony pomaga w przyswajaniu nauczanego materiału, często w formie zabawowej łącząc wiedzę teoretyczną z jej praktycznym zastosowaniem, z drugiej zaś przygotowuje przyszłych swoich absolwentów do samodzielnego funkcjonowania na miarę ich możliwości oraz do pełnej integracji ze społeczeństwem, co pozwoliłoby zapobiec ich wykluczeniu.

Dokonana przez autorkę analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków dla teoretyków i praktyków oświatowych (nauczycieli, studentów pedagogiki, osób pracujących z dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami i dysfunkcjami, rodziców tych dzieci) w zakresie organizowania takich form oddziaływania, które pomogą tym dzieciom w rozwijaniu ich aktywności w środowisku szkolnym i pozaszkolnym:

¹⁴ I. Sikorska, *Jak stymulować rozwój dziecka*, w: *Psychologia w szkole*, 2017, nr 3 (15), s. 81-87.

¹⁵ J. Skibska, J. Wojciechowska (red. nauk.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Wydaw. LIBRON - Filip Lohner, Kraków 2016, s. 198.

1. Należy pamiętać, że nadrzędnym celem pracy dydaktyczno – wychowawczej każdego nauczyciela jest wspieranie ucznia w dążeniu do samodzielności, niezależności i autonomii na miarę jego możliwości, zaś realizacja podstawy programowej i nabywanie konkretnych umiejętności szkolnych są jedynie środkiem pomagającym osiągnąć ten cel.
2. Należy pamiętać, że każde dziecko, nawet niepełnosprawne, jest niepowtarzalną indywidualnością, które może rozwinąć swój potencjał, dlatego powinno się dążyć do nawiązania z nim pozytywnego kontaktu emocjonalnego, odnosić się do niego z szacunkiem, unikać rywalizacji i porównywania z innymi uczniami, stosować częste pozytywne wzmocnienia i pochwały w rozmowach indywidualnych oraz na forum klasowym, zadbać o stworzenie przyjaznego klimatu społecznego w klasie, zaakceptować jego niepełnosprawność, gdyż to pozwoli jemu samemu zaakceptować własną niepełnosprawność, nauczyć się z nią żyć i funkcjonować w społeczeństwie.
3. Należy zadbać o współpracę wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących z danym dzieckiem w zakresie podejmowanych działań, a także o budowanie pozytywnych relacji z jego rodzicami lub prawnymi opiekunami.
4. Przy doborze metod w pracy dydaktyczno – wychowawczej należy bazować na mocnych stronach i zainteresowaniach ucznia oraz uwzględniać jego możliwości psychofizyczne i ograniczenia wynikające z dysfunkcji, by umożliwić mu poznanie otaczającego go świata oraz funkcjonowanie w nim.
5. Należy pamiętać, że priorytetem w pracy każdego nauczyciela powinno być aktywizowanie ucznia rozumiane jako łączenie wiedzy szkolnej z praktycznym jej wykorzystaniem w różnych codziennych sytuacjach oraz na konkretach realnych, znanych uczniowi (np. uczeń obserwuje, bada, przelicza, manipuluje, porównuje, doświadcza, odkrywa wykorzystując do tego wszystkie swoje zmysły).
6. Należy mieć na uwadze, że niezależnie od niepełnosprawności i wynikających z tego różnych ograniczeń, każdy uczeń jest w stanie rozwijać w sobie różne formy aktywności własnej na miarę swoich możliwości podczas zajęć: plastycznych i technicznych, rytmicznych, muzycznych, teatralnych, a także w czasie gier i zabaw ruchowych.
7. Ważnym jest, by zarówno na etapie planowania, jak i realizacji zajęć uwzględniać rodzaj preferowanej przez ucznia w danym dniu aktywności, która może ulec zmianie pod wpływem różnych czynników (np. samopoczucia, jakiegoś zdarzenia czy sytuacji konfliktowej), a w której mógłby on osiągnąć nawet najmniejszy sukces.
8. W pracy dydaktyczno – wychowawczej nie należy koncentrować się na deficytach ucznia czy na realizacji programu, lecz na predyspozycjach i zdolnościach ucznia, które można w nim rozwijać i doskonalić; szczególnie istotnym jest bazowanie na mocnych stronach ucznia (np. dobra pamięć mechaniczna, uzdolnienia muzyczne, taneczne, sportowe) oraz uwydatniać jego starania, doceniać jego dobre chęci i wolę wypowiedzania się na forum klasowym.

9. Poprzez organizowanie różnych uroczystości klasowych i szkolnych należy uczniowi stwarzać odpowiednie warunki realnego jego uczestnictwa w życiu społecznym, aby poprzez udział w różnych kontekstach społecznych i osobiste ich doświadczanie, wielokrotnie powtarzane, utrwalał nabyte umiejętności i kompetencje społeczne – jednocześnie każdą sytuację klasową należy traktować jako wyjątkową, co pomoże mu w przełamywaniu schematów w myśleniu i działaniu, zaś te same zdarzenia postrzegać w różnych odsłonach.
10. Należy umożliwić uczniowi korzystanie z różnorodnych pomocy dydaktycznych (np. plakaty, naturalne okazy, modele, liczmany) oraz pracę z wykorzystaniem zasobów internetowych i multimedialnych.
11. Należy pamiętać o prawidłowej organizacji miejsca pracy i przystosowaniu go do potrzeb ucznia (np. natężenie hałasu, oświetlenie, ograniczenie dekoracji klasowych) oraz organizacji lekcji (nie każdy uczeń jest w stanie pracować przez 45 minut trwania zajęć, czasami potrzebuje przerwy na odpoczynek lub zmianę aktywności).

Bibliografia

- Antoszkiewicz E., *Tworzenie warunków edukacyjnych dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, ORE, Warszawa 2016,
<http://www.bc.ore.edu.pl/Content/880/Tworzenie+warunków+edukacyjnych+dla+uczniów+z+niepełnosprawnością+intelektualną+w+stopniu+lekkim.pdf> [dostęp: 31.01.2021].
- Brudnik E., Moszczeńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Wydaw. JEDNOŚĆ, Kielce 2010.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, wyd. IV, Warszawa 1984.
- Buchnat M., *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Wydaw. UAM, Poznań 2015.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Wydaw. Impuls, Kraków 2015.
- Dykcik W., *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1979.
- Głodkowska J., *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, cz. 1*, Warszaw 2010,
http://www.ilo.com.pl/pedpsych/materiały_szkoleniowe_cz_I.pdf [dostęp: 01.02.2021].
- Krajewski M., *Badania pedagogiczne (Pedagogical research). Wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno – przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2006.

- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, AU OMEGA, Suwałki 1998.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 2, AU OMEGA, Suwałki 2000.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć ucznia uczenia się?*, Wydaw. „Nowik”, Opole 2007.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków 2003.
- Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Ordon U., *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I – III – raport z badań*, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2de66341-f2f5-4f5c-8f02-cb7ed5fd4aa9> [dostęp: 14.08.2020].
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydaw. Akademickie „Żak”, wyd. II poprawione i rozszerzone, Warszawa 1998.
- Plichta P. (i In.) *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*, Wydaw. Impuls, Kraków 2017.
- Sikorska I., *Jak stymulować rozwój dziecka*, w: *Psychologia w szkole*, 2017, nr 3 (15).
- Skibska J., Wojciechowska J. (red. nauk.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Wydaw. LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2016.
- Stańdo J., Szałwska – Murmyło M., *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017, www.ore.edu.pl [dostęp: 20.03.2020].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59).
- Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku (Dz.U. 2017, poz. 1591) *w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*.
- Rozporządzenie MEN z dnia 28 lutego 2019 r. (Dz.U. 2019, poz. 502) *w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli na podst. art. 111 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*.

Marzena Borowska

Trudności w stosowaniu metod aktywizujących podczas zajęć z uczniami edukacji wczesnoszkolnej w szkole specjalnej

Od wielu lat jesteśmy świadkami zmian zachodzących w polskiej szkole. Jedną z nich stał się sposób przekazywania wiedzy poprzez rozbudzanie w uczniach ciekawości poznawczej, która zachęcałaby ich do eksplorowania otaczającej rzeczywistości. W osiągnięciu tak szczytnego celu mają posłużyć m.in. metody aktywizujące, które w ostatnim czasie przeżywają swój „renesans”. Z drugiej strony po raz kolejny pojawia się koncepcja włączania uczniów z niepełnosprawnościami do szkolnictwa ogólnodostępnego. Autorka niniejszego opracowania podjęła się próby przedstawienia, czy i w jakim stopniu metody aktywizujące można z powodzeniem stosować w pracy z uczniami edukacji wczesnoszkolnej szkoły specjalnej ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, także ze sprzężeniami (zaburzenia ze spektrum autyzmu, choroby przewlekłe, niepełnosprawność ruchowa, w tym afazja) oraz w pracy z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym, których obowiązuje ta sama podstawa programowa jak w przypadku uczniów w normie intelektualnej.

W artykule wyodrębnione są dwie części: teoretyczna i empiryczna. W części teoretycznej, w odniesieniu do literatury przedmiotu, zostało wyjaśnione, czym są metody aktywizujące oraz co je wyróżnia od tradycyjnych metod nauczania. W części empirycznej, opierając się na zebranych materiale badawczym, dokonano hierarchizacji najczęściej stosowanych przez nauczycieli metod z grupy metod aktywizujących w pracy z uczniami edukacji wczesnoszkolnej w jednej ze szkół specjalnych na terenie województwa zachodniopomorskiego. Zwrócono również szczególną uwagę na trudności, które często pojawiają się w pracy z tą grupą uczniów.

Słowa kluczowe: metody aktywizujące, edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel, niepełnosprawność, szkoła specjalna.

Difficulties in applying active methods during classes with early childhood education students in a special school

For many years we have been witnessing changes taking place in Polish schools. One of them was the method of transferring knowledge by awakening the students' cognitive curiosity, which would encourage them to explore the surrounding reality. In achieving such a noble goal are used, among others, active methods- which have recently experienced their "renaissance". On the other hand, the concept of including students with disabilities in mainstream education appears once again. The author of this study made an attempt to present whether and to what extent the active methods can be successfully used in work with students of early childhood education from a special school with a diagnosed mild intellectual disability, couplings (autism spectrum disorders, chronic diseases, motor disabilities, including aphasia) and in work with students at risk of social maladjustment, who follow the same core curriculum as in the case of students in the intellectual norm.

The article has two parts: theoretical and empirical. In the theoretical part, with regard to the literature on the subject, it was explained what active methods are and what distinguishes them from traditional teaching methods. In the empirical part, based on the collected research material, the most often used active methods in work with early school education students from one of the special schools in the West Pomeranian region were prioritized. Special attention was also paid to the difficulties that often arise in working with this group of students.

Keywords: active methods, early childhood education, teacher, disability, special school.

Translated by Agnieszka Lewtak

Z DONIESIEŃ EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (45), 2021
Szczecin 2021

Beata A. Orłowska
Akademia im. Jakuba z Paradyża
w Gorzowie Wielkopolskim

Eliza Sojka
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA DZIECI W SIECI PODCZAS PANDEMII COVID-19

Wprowadzenie

W dynamicznie rozwijającym się świecie technologii, sytuacja w której znalazła się niemal cała ludzkość w 2020 roku w sposób gwałtowny wywołała zmiany w wielu obszarach. Kiedy na całym świecie zaczął rozprzestrzeniać się wirus SARS-CoV-2 wywołujący chorobę COVID-19 okazało się, że przede wszystkim Internet stał się nieodzownym elementem naszego życia. W konsekwencji nastąpiły liczne zmiany w wielu obszarach. Dotyczyły one nie tylko obszaru ekonomii ale też, a może przede wszystkim, nastąpiły zmiany w obszarze społecznym. Z dnia na dzień dzieci zostały zamknięte w domach, a jedyny z możliwych kontaktów stał się kontakt poprzez Internet. Oczywiście każdy z nas ma świadomość, że Internet daje nam wiele możliwości, począwszy od kontaktów międzyludzkich, aż po wyszukiwanie informacji wysoce specjalistycznych np. w specjalistycznych bazach naukowych.

Bezpośrednie kontakty międzyludzkie ze względu na pandemię musiały zostać zastąpione komunikacją na odległość. Dotychczasowe narzędzie, jakim był Internet, w wielu wypadkach było głównie źródłem rozrywki i informacji dla dzieci. W 2020 roku Internet stał się ważnym narzędziem wspomagającym proces edukacji. Wykorzystanie Internetu umożliwiło kontynuowanie nauki i stworzenie możliwości trwania procesu edukacji mimo ogólnoświatowej pandemii.

Nie należy jednak zapominać o tym, że cyberprzestrzeń ma też swoje wady. Dzieci korzystające z Internetu bez nadzoru dorosłych są narażone na wiele niebezpieczeństw takich jak cyberprzemoc, pornografia itp. W związku z tym właśnie w tym okresie bardzo ważna okazała się edukacja dzieci jak i rodziców w zakresie bezpiecznego korzystania z sieci.

Celem artykułu jest przybliżenie problemu niebezpieczeństw czyhających na dzieci i młodzież podczas korzystania z Internetu. Problem ten jest szczególnie istotny podczas pandemii COVID-19, kiedy to dzieci spędzają dziennie wiele godzin przed komputerem podczas zdalnego nauczania, najczęściej bez kontroli opiekunów.

Istota cyberprzestrzeni

Współcześni młodzi ludzie nie potrafią wyobrazić sobie życia i funkcjonowania bez korzystania ze smartfonu, komunikatorów czy też komputerów¹. Cyberprzestrzeń stała się nową, równoległą przestrzenią społeczną, która dała ludziom wiele nowych możliwości. Media społecznościowe zaczęły pełnić funkcję socjalizacyjną².

Jak zwraca uwagę Agnieszka Belcer opierając się na opinii Anny Andrzejewskiej „wirtualna rzeczywistość to technologia, która daje możliwość wejścia i przebywania w świecie wygenerowanym przez komputer. Jest to splot wrażeń i sposobów ich odbioru przez poszczególnych użytkowników. Otwiera przed jej odbiorcami olbrzymie możliwości – daje im dostęp do zasobów na całym świecie, sprowadza odległość do roli nieistotnego czynnika, daje im wolność, jakiej nie zaznają w życiu codziennym”³. Tutaj od razu pojawia się pytanie czy potrafimy jednak właściwie z tej przestrzeni korzystać?

Jak się okazuje „dla wielu ludzi cyberprzestrzeń stała się częścią codzienności. Jesteśmy w cyberprzestrzeni, kiedy czytamy lub wysyłamy elektroniczną korespondencję albo, gdy za pomocą sieci komputerowej rezerwujemy hotel, bilety lotnicze lub do teatru. W cyberprzestrzeni rozmawiamy, wymieniamy poglądy, tworzymy wymyśloną przez siebie postać. (...) Cyberprzestrzeń to miejsce, w którym pozyskanie nowej przyjaźni i sympatii jest mniej skomplikowane”⁴.

Mimo takiej otwartości i szerokich możliwości związanych z Internetem nie powinniśmy zapominać, że cyberprzestrzeń to także czyhające trudności. Jak zwraca uwagę Janusz Morbitzer „mimo swojej stosunkowo niedługiej historii, Internet stał się bardzo istotnym elementem życia społecznego. Zachodzi tu swoiste sprzężenie zwrotne: z jednej strony świat wartości w Internecie odzwierciedla wartości powszechnie akceptowane przez społeczeństwo, z drugiej zaś – w dużej mierze – wpływa na kształtowanie świata wartości, zwłaszcza młodych ludzi. Jest to zjawisko niebezpieczne, gdyż Internet to świat bez granic i bez ograniczeń, to *nowe królestwo, cudowny kraj cyberprzestrzeni, gdzie dozwolony jest*

¹ M. Frania, *Edukacja medialna a reklama*, Kraków 2013.

² J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzyko zachowań młodzieży*, Kraków 2021.

³ A. Belcer, *Modelowanie relacji młodzieży w środowisku cyberprzestrzeni*, [w:] *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, pod red. Ewy Janickiej – Olejnik i Krzysztofa Klimka, Łódź 2016, s. 10.

⁴ Ibidem, s. 10.

każdy rodzaj wyrazu, a prawem jest całkowita wolność czynienia tego, co się komu podobą⁵.

O współczesnej cyberprzestrzeni wspominała też Irena Pospiszyl wskazując, że „świat Internetu jest współczesną baśnią dla dorosłych i dzieci. Dzięki niemu można mieć przyjaciół – nie zasługując na nich, być pięknym niezależnie od urody, podróżować, doświadczać przygody – nie ruszając się z domu i można mieszkać w pałacu, który się samemu zbuduje, być mądrym i bogatym. A przy tym wszystkim jest to świat tak uniwersalny, powszechnie akceptowany, praktyczny i „rzeczywisty”, że trudniej jest wyjść z tego matriksa, niż w nim pozostać⁶.

Biorąc pod uwagę tak szerokie możliwości Internetu należy zastanowić się jak wesprzeć dzieci w świadomym korzystaniu z cyberprzestrzeni? Co musimy wiedzieć my, dorośli by pomóc dzieciom stać się świadomym i bezpiecznym użytkownikiem w tej przestrzeni.

Korzyści płynące z cyberprzestrzeni dla dzieci

Zarówno w Polsce, jak i na świecie w dobie pandemii COVID-19 tradycyjne metody kształcenia musiały nagle, z dnia na dzień zostać zastąpione zdalnym nauczaniem. Pandemia sprawiła, iż komunikacja bezpośrednia została zastąpiona przez tę nowoczesną, wykorzystującą połączenie internetowe. Ta nowa dla społeczeństwa sytuacja sprawiła, że dzieci i młodzież nauczyły się lepiej wykorzystywać Internet jako narzędzie do edukacji⁷.

Rodzice dzieci, które miały zdalne nauczanie podczas pandemii COVID-19 zauważali, iż ich dzieci stały się bardziej samodzielne i zorganizowane podczas odrabiania zadań do szkolnych. Przez nową sytuację, w której to dzieci rodziców pracujących zostały pozostawione same sobie musiały wziąć na siebie odpowiedzialność kontrolowania udziału w zajęciach szkolnych w domu przed komputerem. Sytuacja ta spowodowała, że u dzieci musiały nastąpić zmiany w organizowaniu i planowaniu swoich obowiązków oraz dostosowaniu czasu pracy do swoich indywidualnych potrzeb⁸. Ponadto według ankietowanych pozytywną korzyścią z e-edukacji była nauka w domu bez koniecznego wczesnego wstawania i dojazdu do szkoły⁹.

Ale Internet to oczywiście nie tylko e-edukacja. Dla dzieci i młodzieży Internet jest również źródłem rozrywki i sposobu na poznanie świata. Najbardziej popularną stroną dla dzieci w wieku 7-18 lat jest YouTube.com, a także wiele stron z grami komputerowymi. W grupie dzieci z przedziałem wiekowym 16-18 lat do kontaktowania się ze znajomymi

⁵ J. Morbitzer, *Świat wartości w internecie*, http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol_Int_AGH_JMorbitzer.pdf [dostęp: 12.05.2014], s. 182.

⁶ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2011, s. 196 [za:] A. Belcer, A. Wojnarowska, „Młodzi podłączeni i połączeni”. *Internet jako cyfrowe podwórko współczesnej młodzieży*, [w:] *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, pod red. Ewy Janickiej – Olejnik i Krzysztofa Klimka, Łódź 2016, s. 36.

⁷ M. Piechowska, S. Romanowska, *Proces edukacji w przestrzeni cyfrowej według nauczycieli i rodziców uczniów w dobie pandemii COVID-19*, [w:] *com.press 3* (2) 2020, s. 27.

⁸ Ibidem, s. 29.

⁹ M. Słowik, *Wybrane aspekty kompetencji medialnych dzieci i młodzieży*, [w:] *Zagadnienia aktualne poruszane przez młodych naukowców*, K. Piech, 2018.

oraz poznawania nowych osób popularne też jest korzystanie z portali społecznościowych, w tym Facebooka. Świadczą o tym m.in. opinie młodych ludzi, którzy zwracają uwagę, że: „Internet ? [...] Internet to jest, szczerze mówiąc odkąd tylko pamiętam, zawsze był Internet (chłopiec, lat 15). Myślę, że nie ma takich osób, które nie mają Facebooka. Nie znam osoby, która nie ma Facebooka. U nas w klasie wszyscy mają Facebooka, wszystkie osoby, które znam. No, może mój tata nie ma Facebooka. Krąży taki tekst w Internecie, że kto nie ma Facebooka, też nie żyje [...]”. Trochę się z tym zgadzam (dziewczynka, lat 15)”¹⁰. Te przykładowe opinie i wiele innych, jakie możemy znaleźć w sieci pokazują, że już od najmłodszych lat cyberprzestrzeń jest miejscem równoległego życia dzieci i nastolatków.

Ale dzieci mają też wiele pozytywnych opinii na temat korzystania z Internetu¹¹. Jest on dla nich zarówno źródłem rozrywki, jak i miejscem ułatwiającym poznawanie nowych znajomych. Poza tym cyberprzestrzeń jest źródłem wielu informacji, które są aktualizowane na bieżąco. Umiejętność korzystania z Internetu stała się szansą i okazją dla rozwoju społeczeństwa¹².

Zagrożenia dla dzieci płynące z cyberprzestrzeni

W sieci oprócz zalet istnieje bardzo dużo zagrożeń, które mają wpływ na dzieci i młodzież. Badania¹³ wykazują, że tylko nieliczni rodzice są świadomi ich występowania i jeszcze do niedawna niewielu rodziców rozmawiało z dziećmi na ten temat. Znajomość zagrożeń jest wyzwaniem dla rodziców, ponieważ będąc świadomymi ich występowania mogą postarać się ochronić swoje dziecko przed nimi. Niestety, wraz z rozwojem technologii rozwija się także katalog zagrożeń jakie są w sieci. W związku z tym ważne jest to, aby w miarę regularnie poszerzać swoją wiedzę na ten temat. Zagrożenia znajdujące się w Internecie to nie tylko same treści, jakie mogą się tam znajdować, ale także np. niebezpieczne kontakty z nieznanymi.

Należy również pamiętać, że dzieci są także odbiorcami reklam znajdujących się na stronach internetowych, które przeglądają. Reklamy te i informacje w nich zawarte wpływają na percepcję młodego człowieka¹⁴. Ale poza tym warto jest mieć świadomość, że dużym zagrożeniem jest też m.in. cyberprzemoc, gry online, mowa nienawiści, nadużywanie Internetu, nierozważne publikowanie wizerunku dziecka, promowanie zachowań autodestrukcyjnych, seksting, sekskamerki i czaty wideo, uwodzenie dzieci w Internecie i inne¹⁵. Wymienione przykładowe zagrożenia występujące w Internecie skłaniają do refleksji i po-

¹⁰ A. Belcer, A. Wojnarowska, „Młodzi podłączeni i połączeni”. *Internet jako cyfrowe podwórko współczesnej młodzieży*, [w:] *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, pod red. Ewy Janickiej – Olejnik i Krzysztofa Klimka, Łódź 2016, s. 36.

¹¹ S. Wójcik, *Zagrożenia dzieci i młodzieży w internecie*, [w:] *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, 2017.

¹² R. Piotrowska, *Edukacja informatyczna w polskiej szkole*, Warszawa 2011, s. 23-24.

¹³ por. m.in. Raport: *Bezpieczeństwo dzieci korzystających z Internetu*, 2008, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/raport-bezpieczenstwo-dzieci-korzystajacych-z-internetu.pdf> [dostęp: 05.09.2021] i inne.

¹⁴ M. Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. P. Rosik, *Wiek uzależnień czyli cywilizacja wielowymiarowego ryzyka*, [w:] *Uzależnienia behawioralne*, M. Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. P. Rosik, 2015, s. 13.

¹⁵ por. *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*, Warszawa 2014, s. 8-122.

kazują, że tylko czujność i świadomość rodziców oraz uświadomienie dzieci pozwoli uniknąć licznych niebezpieczeństw czy tragedii.

Ważnym czynnikiem jest też kontrolowanie czasu, jaki dziecko spędza przy komputerze. W przypadku dzieci w wieku od 3 do 7 lat dozwolone jest korzystanie z komputera przez około 30 minut dziennie. Jeśli chodzi o dzieci do 12 roku życia, to czas ten wynosi około 60 minut w ciągu dnia¹⁶. Niestety nowe wyzwanie dla nauczycieli i uczniów podczas pandemii COVID-19 – zdalne nauczanie – diametralnie zburzyło te założenia. Zdalne nauczanie miało swoje wady. Największym minusem tego rodzaju edukacji był czas, jaki dzieci musiały podczas niego spędzać przed komputerem lub innym urządzeniem elektronicznym służącym do komunikacji. W rezultacie skutkowało to bólami głowy czy też kręgosłupa. Nauczyciele również podczas zdalnego nauczania skarżyli się na lekceważące podejście do zajęć uczniów i problemy z koncentracją. Zdalne nauczanie nigdy nie będzie w stanie w pełni zastąpić tradycyjnych metod wykorzystywanych w edukacji¹⁷.

Nie tylko brak efektywności zdalnego nauczania jest problemem. Ważnym zagadnieniem okazało się tutaj e-uzależnienie. Nie należy zapominać o tym problemie zwłaszcza teraz, podczas pandemii, kiedy ten czas spędzany w sieci i przed komputerem, szczególnie przez dzieci i młodzież, jest znacznie dłuższy niż wcześniej. Przez to, że korzystanie z Internetu jest częstsze i bardziej intensywne, może wywoływać obawy, iż doprowadzi to do bardzo szkodliwego zjawiska, jakim jest nadużywanie Internetu przez dzieci i młodzież. O uzależnieniu można mówić w sytuacji, kiedy ilość czasu, który spędzamy przed komputerem zaczyna się wymykać spod kontroli, a samo korzystanie z sieci zaczyna negatywnie wpływać na relacje i funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie¹⁸. Osoba uzależniona od Internetu nie tylko nie kontroluje czasu, jaki spędza w sieci, ale dodatkowo w pewnym momencie przestaje interesować się rzeczami, które wcześniej sprawiały jej przyjemność czy były jego hobby. Bardzo często można zauważyć u uzależnionych dzieci problemy z nauką i zaległości w szkole. Niestety zdiagnozowanie takiego uzależnienia nie jest łatwe i wymaga konsultacji ze specjalistą. Osoba uzależniona od Internetu traci zainteresowanie rzeczywistością, jaka go otacza i przestaje dbać o kontakty rodzinne¹⁹.

Edukacja dla bezpieczeństwa w sieci

Bezpieczeństwo jest ważną potrzebą każdego człowieka. Zapewnienie bezpieczeństwa daje szansę na realizację kolejnych potrzeb. Ostatni czas pokazał jak ważnym elementem ogólnego bezpieczeństwa jest zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa w sieci. Wymaga to jednak odpowiedniego przygotowania. Ważne jest to, aby w tym trudnym dla dzieci czasie, jakim jest pandemia, dużo z nimi rozmawiać. Dbać o to, aby mimo obostrzeń dzieci

¹⁶ <https://mamopracuj.pl/ile-czasu-dzieci-moga-spedzac-przed-monitorem-komputera> [dostęp: 10.08.2021].

¹⁷ M. Piechowska, S. Romanowska, *Proces edukacji w przestrzeni cyfrowej według nauczycieli i rodziców uczniów w dobie pandemii COVID-19*, op. cit., s. 34.

¹⁸ K. Makaruk, S. Wójcik, *Nadużywanie internetu przez młodzież. Wyniki badań EU NET ABD*, [w:] *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2013, s. 35-48.

¹⁹ S. Waluś, *Bezpieczeństwo w internecie*, [w:] *Humanistyka i nauki społeczne, doświadczenie, konteksty, wyzwania*, K. Pujer, 2017.

miały możliwość kontaktu z rówieśnikami. Ważne jest też to, aby czas spędzany przy komputerze nie zaburzał rytmu dnia dziecka, aby zawsze znalazł się czas i na wypoczynek i na naukę. Warto również przeprowadzić z dzieckiem rozmowę na temat pandemii i tego co obecnie się dzieje na świecie²⁰. Najważniejsze jednak jest to, aby podczas konwersacji z dzieckiem nie zabrakło tak istotnego tematu, jakim jest bezpieczeństwo w sieci, zwłaszcza teraz, podczas pandemii, kiedy dzieci spędzają w sieci wiele godzin.

Biorąc pod uwagę kwestię rozmowy rodziców z dziećmi na temat bezpieczeństwa w sieci jeszcze w 2018 roku tylko 68% rodziców deklarowało częste rozmowy²¹. W czasie pandemii sytuacja ta uległa zmianie, ponieważ wszyscy ankietowani rodzice widzą potrzebę rozmowy z dziećmi, dotyczącą bezpieczeństwa w sieci²². Pandemia zmieniła to jak rodzice postrzegają dostęp dzieci do Internetu oraz zasady bezpiecznego korzystania z niego. Przed pandemią zaledwie 78% rodziców deklarowało to, iż kontrolują i ograniczają dostęp dzieci do Internetu²³. Poprzez zmiany w Polsce i na świecie spowodowane w marcu 2020 roku rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 zmieniły się też poglądy rodziców. Obecnie 100% ankietowanych rodziców deklaruje ograniczanie dostępu do Internetu oraz kontrolę tego, jak ich dzieci spędzają czas przed komputerem²⁴. Z wcześniejszych badań wynika, iż uczniowie najmłodszych klas szkoły podstawowej spędzali około 1-2 godziny przed komputerem dziennie²⁵. Niestety wraz z pandemią COVID-19 12 marca 2020 roku podjęto decyzję o ograniczeniu w funkcjonowaniu jednostek oświatowych i wprowadzeniu zdalnego nauczania. Zdalnym nauczaniem zostali objęci wszyscy uczniowie, w tym również najmłodsi, dzieci w wieku przedszkolnym, uczniowie szkół podstawowych. Decyzja ta spowodowała wydłużenie czasu spędzanego przy komputerze przez dzieci do około 4 – 10 godzin dziennie²⁶. Dlatego tak ważne jest to, aby uświadamiać i edukować, zwłaszcza w obecnej sytuacji nie tylko dzieci, ale też rodziców, o tym jakie zagrożenia mogą napotkać w sieci ich dzieci. Jeśli rodzic podejrzewa, że jego dziecko powoli zaczyna stawać się ofiarą uzależnienia od Internetu to na jego barkach spoczywa odpowiedzialność zareagowania i pomocy dziecku. Najlepszą rzeczą jaką można zrobić w przypadku dziecka nadmiernie zainteresowanego Internetem, to zaproponować mu inne atrakcje poza światem wirtualnym, wspólny wyjazd, aktywność fizyczną itp. Dziecko, które pozna inne formy i możliwości spędzania czasu wolnego być może się nimi zainteresuje, dzięki czemu uda się rodzicowi odciągnąć dziecko o Internetu²⁷.

Pytanie o to, co możemy zrobić, wskazuje różne kierunki działań. Najważniejsze jednak jest to, że należy działać kompleksowo i wielokierunkowo. W praktyce oznacza to, że musimy wszelkie działania kierować zarówno do uczniów, jak i do ich rodziców i nauczy-

²⁰ Z. Frączek, *Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii Covid-19 w perspektywie wybranych badań empirycznych*, [w:] Kultura- Przemiany – Edukacja, 2020.

²¹ M. Słowik, *Wybrane aspekty kompetencji medialnych dzieci i młodzieży*, op. cit.

²² M. Słowik, *Edukacja on-line w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*, [w:] *Informatyka w Edukacji*, XVII, Toruń 2020.

²³ M. Słowik, *Wybrane aspekty kompetencji medialnych dzieci i młodzieży*, op. cit.

²⁴ M. Słowik, *Edukacja on-line w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*, op. cit.

²⁵ M. Słowik, *Wybrane aspekty kompetencji medialnych dzieci i młodzieży*, op. cit.

²⁶ M. Słowik, *Edukacja on-line w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*, op. cit.

²⁷ S. Waluś, *Bezpieczeństwo w internecie*, op. cit.

cieli. Tylko takie frontalne działania pozwoli osiągnąć sukcesy i zminimalizować niekorzystne wpływy. Jak zwraca uwagę Polskie Centrum Programu Safer Internet, „dorośli często nie podejmują w relacjach z dziećmi tematów zagrożenia w sieci, gdyż uważają, że temat ten ich nie dotyczy, a ich dzieci nie są bezpośrednio narażone na zagrożenia. Czasami nie poruszają tematów zagrożenia również dlatego, że ich wiedza i umiejętności są niewystarczające lub też nie potrafią tej wiedzy przekazać”²⁸. Jak mało rodzice wiedzą o swoich dzieciach i możliwych zagrożeniach, z którymi ich dziecko spotyka się w sieci świadczy chociażby taki fakt, że „ponad połowa rodziców nie wie, że ich dzieci spotkały się osobiście z osobą poznaną online. Aż 63% polskich rodziców pozostaje w przekonaniu, że ich dzieci nigdy nie otrzymały przez Internet złośliwych lub przykrych wiadomości od rówieśników (cyberagresja), podczas gdy dzieci, tego doświadczyły”²⁹. Tylko te przykładowe dane pokazują, że problem jest znacznie głębszy niż się dorosłym wydaje. Dodatkowo warto jest podkreślić, że 40% nastolatków nie miała żadnej pomocy ze strony dorosłych podczas uczenia się korzystania z sieci. Swoją wiedzę i umiejętności zdobyli podczas samodzielnego poszukiwania w sieci. Zatrważające jest też to, że tylko 20% dzieci rozmawia ze swoimi rodzicami na temat tego, co jakie strony internetowe przegląda³⁰. Już tylko tych kilka przykładów wskazuje kierunek, w jakim powinno pójść zainteresowanie rodziców w celu szerszej pomocy i przygotowania swoich dzieci do korzystania z sieci. Często rodzicom wydaje się, że dziecko obcując z komputerem i Internetem wie więcej od niego, jest w tym lepsze i w związku z tym jego rady nie są mu potrzebne. A przecież „dziecko nie orientuje się, jakie mogą być skutki postępowania i jak się w danym momencie powinno zachować. Nie umie rozwiązać problemu, ponieważ brak mu umiejętności pozwalających na jego szybką analizę, jak również nie zna gotowych rozwiązań, wzorców i zachowań. Nie zawsze potrafi posłużyć się wiadomościami, nawet, jeśli je częściowo posiada, szczególnie wówczas, gdy wiedza ma charakter teoretyczny”³¹. Podniesienie świadomości rodziców w tej kwestii i uwrażliwienie ich na trudności pozwoli lepiej przygotować dzieci do spotkania z trudnościami i niebezpieczeństwami w sieci. Szczególnie, że wielość i różnorodność zagrożeń występujących w sieci jest bardzo długa. Dlatego tak bardzo ważnym jest przede wszystkim podnoszenie świadomości rodziców i uwrażliwianie ich na temat zagrożeń. Istotnym działaniem jest też wspieranie rodziców w obszarze zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie nie tylko rozpoznawania zagrożeń ale również pokazywanie im skutecznych sposobów postępowania w przypadku wystąpienia już wirtualnych zagrożeń. Warto zwrócić uwagę, że „jednym z pożądanych działań rodzica powinna być wspólna z dzieckiem aktywność w internecie. Daje ona możliwość nie tylko przekazywania zasad bezpiecznego korzystania z sieci, ale i sposobność proponowania ciekawych stron dostosowanych do wieku dziecka, jak i rozbudzających czy rozwijających jego zainteresowania. To również sposób na poznanie aktywności podejmowanych przez dziecko, jego internetowych zna-

²⁸ Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów, Warszawa 2014, s. 123.

²⁹ Ibidem, s. 123.

³⁰ Ibidem, s. 124.

³¹ Ibidem, s. 124.

jomych oraz naturalną edukację”³². Do tego warto jest zastosować zabezpieczenia w postaci filtrów ochrony rodzicielskiej ale pamiętać należy, że żadne filtry nie zastąpią rozmów z dzieckiem i wyjaśnień wątpliwych kwestii.

Poza rodzicami ważnym elementem w procesie świadomego przekazu jest szkoła. To w tym miejscu uczeń ma być przygotowywany do pracy w warunkach współczesnego ale też przyszłego świata. To tu powinien zdobyć wiedzę i umiejętności, które pozwolą mu na odnalezienie się w przyszłości. Tematyka bezpieczeństwa online jest już obecna w programach szkolnych ale wielu nadal sądzi, że jeszcze jest jej za mało. Jest mnóstwo zagrożeń ale też pamiętać należy, że ciągle pojawiają się nowe. Internet cały czas się zmienia i nie możemy edukować bazując tylko na wcześniejszych doświadczeniach. Wymaga to ciągłego czuwania, interesowania się i przekazywania informacji na temat nowych zagrożeń. Wymaga też uczenia się radzenia sobie z tymi zagrożeniami. Obecnie „pedagodzy w swojej pracy stosują metody służące doskonaleniu umiejętności uczniów potrzebnych nie tylko podczas zajęć szkolnych, ale również w codziennym życiu. Są to m.in. umiejętności wyciągania wniosków, myślenia analitycznego i krytycznego, rozumienia informacji, jej selekcji, a zatem też te, które są niezbędne w zachowaniu bezpieczeństwa w sieci”³³. Jest to wręcz konieczne ponieważ, pamiętać należy, że zagrożenia w sieci mają różny wymiar. Jest ten wymiar techniczno-technologiczny, do którego można zaliczyć m.in. złośliwe oprogramowanie. Ale jest też ten wymiar społeczno-wychowawczy. To tu dziecko zetknie się m.in. z cyberprzemocą czy niewłaściwymi treściami. Stąd tematyka ta powinna być poruszana na różnych lekcjach i dyskutowana w oparciu o różne przykłady by dzieciom było łatwiej rozpoznać te zagrożenia w sieci.

Na koniec warto też wspomnieć o możliwości uzyskania wsparcia w różnych instytucjach. Działania promujące właściwe zachowanie w sieci są obszarem zainteresowania zarówno instytucji krajowych jak i międzynarodowych. Obecna różnorodność programów i wsparcia pozwala na uzyskanie pomocy z wielu źródeł. Nie można zapominać też o mediach, które często przybliżają tą tematykę i starają się promować właściwe zachowania w sieci.

Podsumowanie

Ten krótki rekonesans po zagadnieniu związanym ze zwróceniem uwagi na istotne kwestie zadbania o bezpieczeństwo najmłodszych miał za zadanie zwrócenie uwagi, że na barkach dorosłych leży odpowiedzialność za właściwe przygotowanie dzieci do korzystania z sieci. Dodatkowo pandemia wpłynęła na poszerzenie zachowań nieakceptowanych społecznie w tym obszarze, co dodatkowo powinno skłaniać do podjęcia szeroko zakrojonych działań w celu zapewnienia najmłodszemu bezpieczeństwu w sieci. Internet może być źródłem pozytywnych doznań, licznych ciekawych informacji, ale jest też miejscem trudnym, bezwzględnie zawłaszczającym, który w skrajnych przypadkach doprowadza nawet

³² Ibidem, s. 124.

³³ Ibidem, s. 125.

do jakże tragicznych w skutkach śmierci dzieci i młodzieży. Powinniśmy więc zrobić wszystko, by uzbroić dzieci i młodzież w narzędzia, które pozwolą im odnaleźć się szczególnie wtedy, kiedy znajdą się po tej czarnej stronie internetu. Bez naszego odpowiedniego przygotowania i wsparcia dzieci sobie nie poradzą. Zadbajmy więc by były dobrze przygotowane na spotkanie z trudnościami w sieci bo to zagwarantuje im bezpieczne korzystanie z internetu. Wykorzystując różnorodność przyjaznych programów, ofertę organizacji, wsparcie szkoły i nasz kontakt z dzieckiem pozwolą na właściwe przygotowanie do przyszłości.

Bibliografia

- Belcer A., *Modelowanie relacji młodzieży w środowisku cyberprzestrzeni*, [w:] *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, pod red. Ewy Janickiej – Olejnik i Krzysztofa Klimka, Łódź 2016.
- Belcer A., Wojnarowska A., „Młodzi podłączeni i połączeni”. *Internet jako cyfrowe podwórko współczesnej młodzieży*, [w:] *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, pod red. Ewy Janickiej – Olejnik i Krzysztofa Klimka, Łódź 2016.
- Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*, Warszawa 2014.
- Frania M., *Edukacja medialna a reklama*, Kraków 2013.
- Frączek Z., *Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii Covid-19 w perspektywie wybranych badań empirycznych*, [w:] *Kultura- Przemiany – Edukacja*, 2020.
- Jędrzejko M. Z., Kowalski M., Rosik B. P., *Wiek uzależnień czyli cywilizacja wielowymiarowego ryzyka*, [w:] *Uzależnienia behawioralne*, M.Z. Jędrzejko, M. Kowalski, B. P. Rosik, 2015.
- Makaruk K., Wójcik S., *Nadużywanie internetu przez młodzież. Wyniki badań EU NET ABD*, [w:] *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2013.
- Morbitzer J., *Świat wartości w internecie*, http://www.tuo.agh.edu.pl/Aksjol_Int_AGH_JMorbitzer.pdf [dostęp: 12.05.2014].
- Piechowska M., Romanowska S., *Proces edukacji w przestrzeni cyfrowej według nauczycieli i rodziców uczniów w dobie pandemii COVID-19*, [w:] *com.press 3 (2)* 2020.
- Piotrowska R., *Edukacja informatyczna w polskiej szkole*, Warszawa 2011.
- Pospiszył I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2011.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzyko zachowań młodzieży*, Kraków 2021.
- Słowik M., *Edukacja on-line w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*, [w:] *Informatyka w Edukacji*, XVII, Toruń 2020.
- Słowik M., *Wybrane aspekty kompetencji medialnych dzieci i młodzieży*, [w:] *Zagadnienia aktualne poruszane przez młodych naukowców*, red. K. Piech, 2018.
- Waluś S., *Bezpieczeństwo w internecie*, [w:] *Humanistyka i nauki społeczne, doświadczenie, konteksty, wyzwania*, K. Pujer, 2017.

Wójcik S., *Zagrożenia dzieci i młodzieży w internecie*, [w:] *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, 2017.

<https://mamopracuj.pl/ile-czasu-dzieci-moga-spedzac-przed-monitorem-komputera>
[dostęp: 10.08.2021].

Beata A. Orlowska, Eliza Sojka

Edukacja dla bezpieczeństwa dzieci w sieci podczas pandemii COVID-19

Celem artykułu jest próba ukazania roli szkoły, nauczycieli i rodziców w procesie bezpiecznej edukacji dzieci korzystających z sieci. Pandemia COVID-19 pokazała jak szybko i radykalnie musiały nastąpić zmiany by mimo kryzysu zdrowotnego edukacja mogła trwać nadal. Jednak obserwowane dziś problemy pokazują, że dzieci i młodzież nie są przygotowani do bezpiecznego poruszania się po sieci.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, edukacja dla bezpieczeństwa, szanse i zagrożenia w sieci.

Education for the safety of children online during the COVID-19 pandemic

The aim of the article is to present the role of schools, teachers and parents in the process of safe education of children using the Internet. The COVID-19 pandemic showed how quickly and radically changes had to be made so that, despite the health crisis, education could continue. However, the problems observed today show that children and adolescents are not prepared to safely navigate the Internet.

Keywords: COVID-19 pandemic, safety education, online opportunities and threats.

Translated by Eliza Sojka

Olga Jabłonko

Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu

E-PORADNICTWO JAKO JEDNA ZE WSPÓŁCZESNYCH FORM DZIAŁALNOŚCI DORADCY

Wprowadzenie

Obecnie żyjemy w świecie, gdzie mamy do czynienia z bardzo dynamicznym postępem technologicznym, a w szczególności z rozpowszechnianiem się sieci Internet. Stał się on nieodłącznym elementem życia społecznego i prywatnego. Stwarza ogromne szanse rozwoju, stając się narzędziem wspierającym naukę, pracę, umożliwiającym wiele nowych form komunikacji międzyludzkiej. Innymi słowy: jest narzędziem przekształcającym stary świat w świat cybercywilizacji¹ - czyli świat bez granic i ograniczeń. To nowe królestwo – czytamy-cudowny kraj cyberprzestrzeni, gdzie dozwolony jest każdy rodzaj wyrazu, a prawem jest całkowita wolność czynienia tego, co się komu podoba².

W dobie społeczeństwa informacyjnego czy tzw. pokolenia ekranowego (*screeny generation*) Internet staje się centralną i integralną częścią życia społeczno-rodzinnego, najpopularniejszym środkiem informacji, wiedzy, rozrywki, a nawet uczestnictwa w kulturze. Towarzyszy on rodzinie zarówno w dni powszednie, jak i świąteczne, wypełniając im w zupełności czas wolny³.

Cyberkultura wkroczyła w wiele aspektów życia współczesnej jednostki, charakterystyczne są nowe formy spędzania czasu wolnego z wykorzystaniem mediów. Kontakt dziecka z mediami trwa właściwie od samego początku. Dzieciństwo medialne tworzą: codzienna obecność w życiu dziecka, nierzadko wielogodzinna, mediów elektronicznych: telewizji, komputera, Internetu, telefonu komórkowego, rzeczywistości wirtualnej, zakres korzystania przez dzieci z mediów (czas, pora, częstotliwość, rodzaj i tematyka programów, zainteresowania medialne), sposób odbioru mediów, charakter relacji dziecko–

¹ M. Gwozda, *e-Globalna komunikacja jako jeden ze społecznych wymiarów internetu*, [w:] *Internet. Między edukacją, bezpieczeństwem @ zdrowiem*, pod red. M. Kowalskiego, Kraków 2008, s. 9.

² *Etyka w internecie. Papieska Rada ds. Środków społecznych Przekazu*, Watykan, 22 luty 2002.

³ M. Goetz, *Portale społecznościowe w naszym życiu*, [w:] „Akademia Rozwoju Nauczyciela” nr 13/ 2016, s.1. [z:] www.czasopismopolonistyka.pl/artukul/portale-spolesznosciowe-w-naszym-zyciu, (12.04.2020).

media, skutki tych relacji, a więc określone doświadczenia, przeżycia, oceny, nastawienia, motywy, zachowania, których źródłem są media elektroniczne⁴.

Słusznie zauważa Harold Innis i Marshall McLuhan, że środki komunikowania się stanowią podstawę procesów społeczno-politycznych, a nowe kanały komunikacyjne wymuszają zmianę społeczną we wszystkich dziedzinach życia⁵. Przechodzimy zatem z ery industrialnej do ery środków masowego przekazu. „Technologia elektroniczna, jako medium naszych czasów, przekształca i zmienia charakter stosunków społecznych oraz wpływa na wszystkie sfery naszego życia. Zmusza do ponownego rozważenia każdej idei, każdego działania i każdej instytucji, które dotychczas uznawaliśmy za podstawowe. Wszystko ulega zmianie, czyli ty, twoja rodzina, sąsiedzi, wykształcenie, twój stosunek do innych ludzi. Wszystkie media przekształcają nas zupełnie”⁶.

Obecnie mówi się o tzw. „Digital Natives”, czyli młodych ludzi nazywa się „Sieciowymi Tubylcami”. Reprezentują oni generację dorastającą z nowymi technologiami. Całe swoje życie spędzali w otoczeniu i przy użyciu komputerów, gier wideo, cyfrowych odtwarzaczy muzycznych, telefonów komórkowych, kamer wideo i wszystkich innych zabawek i narzędzi ery cyfrowej⁷, co ukształtowało ich sposób myślenia, postrzegania świata, nauki i komunikacji. O „pokoleniu Google” potrafiącym w tym samym czasie oglądać telewizję, surfować po Internecie, słuchać muzyki, rozmawiać przez telefon z kolegami i odrabiać lekcje oraz o pokoleniu *Click* używającego komputera nie tylko w celach programistycznych czy informacyjnych, ale także po to, aby eksplorować gry symulacyjne, poznawać przyjaciół, odnaleźć bliskość, emocje, słowem-aby przeżyć naprawdę to, co dzieje się w wirtualnej przestrzeni⁸. Dlatego też pojawienie się e-poradnictwa stało się naturalnym zjawiskiem.

Poradnictwo wirtualne

Poradnictwo wirtualne jest odpowiedzią na zmieniające się oczekiwania klientów. Sprzyja ono nawiązywaniu kontaktu z klientem. Często odbywa się to na zasadzie „pierwszej pomocy doradczej”. Ma to na celu określenie potrzeb klienta w zakresie e-poradnictwa. Dlatego też dla doradcy priorytet stanowią potrzeby jednostki oraz potrzeby udzielania klientowi wsparcia kompetencyjnego podczas spotkania. Doradztwo stanowi proces a usługi doradcze są indywidualnie modyfikowane i powtarzane zgodnie z oczekiwaniami i potencjałem klienta, doradca i klient zachowują podejście holistyczne do zachodzącej między nimi interakcji, doradca rozpatruje złożone przypadki a klient do-

⁴ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Kraków 2008, s. 92.

⁵ Pod za: A. Bąk, *Serwisy społecznościowe-efekt Facebooka i nie tylko* [w:] „Media i społeczeństw”, nr 6/2016, s. 136.

⁶ M. McLuhan, Q. Fiore, *The Medium is the Message*, cyt.za: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia i telewizji i Internetu*, przekł. Warszawa 2006, s. 286.

⁷ M. Prensky, *Digital Natives*, pod. za: M. Bulażewska, *Zasiedlenie polskiej blogosfery przez digital imigrants. O cyfrowych aktywnościach popkulturowych*, [w:] „Kultura Popularna”, nr 1/2015, s. 126.

⁸ D. Demel, *Zapobieganie zachowaniom problemowym dzieci w internecie jako zadanie dla edukacji medialnej*, Wrocław, s. 201-202. [z:] https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Zapobieganie_zachowaniom_problemych-DD.pdf (04.01.2019).

konuje skomplikowanych wyborów zawodowych. Z kolei edukacja staje się procesem ponawianym w ciągu całego okresu aktywności zawodowej klienta⁹.

W związku z tymi założeniami początek procesu doradczego wyznaczają potrzeby jednostki. Klienta postrzega się jako eksperta w sprawach dotyczących jego życia. To on świadomie podejmuje decyzje i ponosi za nie odpowiedzialność. Z kolei doradca zawodowy zależnie od oczekiwań i potrzeb osoby radzącej się przyjmuje m.in. rolę lidera, edukatora, trenera, tłumacza, przewodnika, mentora, mediatora, facylitatora. Czyli śledzi całą drogę kariery zawodowej klienta, utrzymuje jej kierunek, motywuje i wspiera do działania. Pomaga zidentyfikować cele edukacyjne oraz zawodowe, służy poradą w sytuacjach problemowych¹⁰.

Według D. Brown i L. Brooks, poradnictwo zawodowe można zdefiniować jako proces interpersonalny, a jego celem jest towarzyszenie jednostce w sytuacji rozwoju zawodowego. Fundamentem rozwoju porady są informacje na temat osoby, której udziela się porady, możliwości kształcenia, treści pracy w zawodzie oraz wymagań stawianych kandydatom do zawodu, a także możliwości zatrudnienia, przekwalifikowania¹¹.

W społeczeństwie sieciowym obserwuje się stale rosnącą tendencję rozwoju form doradztwa wspomagane sieciowo takich, jak: banki danych o edukacji, możliwościach edukacyjnych, opisy zawodów, programy przyporządkowywania cech indywidualnych do określonych grup zawodowych, programy pośredniczące, umożliwiające zdobycie umiejętności pozwalających na znalezienie pracy, programy samonaprowadzające umożliwiające zbieranie wniosków o zatrudnienie lub szkolenie, programy do samooceny zawierające pytania pomocne w określeniu umiejętności, zainteresowań, uzdolnień czy pomoc on-line w podejmowaniu analizy i wspieraniu indywidualnych decyzji zawodowych¹².

Wobec tego istotną formą poradnictwa zawodowego jest poradnictwo na odległość. Jest to proces udzielania porady zawodowej wówczas, gdy radzący się i doradca są od siebie fizycznie oddaleni, a kontakt ich realizowany jest za pośrednictwem łączy teleinformatycznych¹³. Stawarza on przeogromne możliwości szczególnie osobom młodym, którzy na co dzień korzystają z jego zasobów.

Według medioznawców, w Internecie czas płynie inaczej. Tzn. o wiele mniej czasu potrzeba, żeby przekazać komuś wiadomość przez pocztę e - mailową niż tradycyjną. Połączenie internetowe jest tańsze niż telefon, aby spotkać się z kimś w Internecie, nie trzeba

⁹ P. Nilsson, P. Akerblom, *Rola kariery zawodowej w przeciwdziałaniu bezrobociu* [w:] *Poradnictwo zawodowe na świecie-Refleksje ze Światowej konferencji Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 2020, MGİP Warszawa 2004, s. 53.

¹⁰ I. Jankowska, *Rola i zadania doradcy zawodowego w społeczeństwie sieci* [w:] *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, pod red. Z. Sirojć, Warszawa 2005, s. 202-203.

¹¹ A. Staniek, *Nowe inicjatywy w doradztwie zawodowym-poradnictwo zawodowe na odległość* [w:] *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, red. Z. Sirojć, Warszawa 2005, s. 278.

¹² J.B. Ertelt, *Nowe trendy w poradnictwie zawodowym* [w:] *Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego-rozwoj eurodoradztwa*, [w:] „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, nr 22/2020, s. 46.

¹³ D. Pilecka, *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, [w:] *Być doradcą*, pod red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008, s.214.

wychodzić z domu i wykonywać tych wszystkich czynności, które się z tym wiążą: ubierać, czesać, pokonywać drogę do miejsca spotkania¹⁴.

Zdaniem B. Skałbania, poradnictwo prowadzone za pomocą e-mediów można analizować w ujęciu szerokim, tzn. dotyczy to programów mających określone cele, ale inne niż poradnicze oraz w ujęciu węższym, czyli dotyczy to programów, prasy, udzielania instruktażu, wsparcia, wskazówek, porad z różnych dziedzin życia¹⁵. Poradnictwo internetowe zatem można zaliczyć do poradnictwa zapośredniczonego, czyli pozbawionego bezpośredniego kontaktu między klientem a doradcą¹⁶, ponieważ poradnictwo jest procesem, interakcją jaka zachodzi pomiędzy doradcą a klientem. Pracując wspólnie, ten ostatni powinien osiągnąć lepsze zrozumienie samego siebie i wiedzę o świecie pracy oraz aby mógł realistycznie wybrać, zmienić lub dostosować się do wymagań, jakie stawia rynek pracy i edukacji¹⁷.

Z kolei S. Gladding, definiuje poradnictwo jako relatywnie krótkotrwałą działalność interpersonalną, opartą na teorii regulowaną etycznymi i prawnymi standardami. Koncentruje się on na pomaganiu jednostkom zdrowym psychicznie w rozwiązywaniu problemów rozwojowych oraz sytuacyjnych¹⁸. Natomiast H. Skłodowski uważa, że poradnictwo pomaga jednostkom w zrozumieniu i pracy nad samopoznaniem szans w pracy, nauce, czasie wolnym oraz rozwijaniu umiejętności podejmowania decyzji¹⁹. Innymi słowy, doradca zawodowy służy pomocą w podejmowaniu decyzji zawodowych w takim obszarze, jak: metody i formy poszukiwania pracy, poszukiwanie informacji o zawodach, możliwościach kształcenia, sytuacji na rynku pracy, wyboru zawodu, zmiany kwalifikacji, podjęcia lub zmiany zatrudnienia, sporządzania dokumentów aplikacyjnych oraz przygotowania do rozmowy z pracodawcą.

Fundamentalnym celem poradnictwa jest udzielanie klientowi pomocy w uzyskaniu wglądu do swoich umiejętności, zainteresowań, mocnych i słabych stron oraz zachęcanie do podejmowania decyzji dotyczących celów zawodowych i podejmowania kroków, aby je zrealizować²⁰. Poradnictwo zatem ułatwia samopoznanie oraz pomaga rozwijać, kształtować, określać i planować przebieg własnej kariery zawodowej i życiowej. Pomaga w osiągnięciu znajomości samego siebie, pomaga obiektywnie ocenić sytuację, w jakiej znajduje się osoba poszukująca pomocy, wyzwała aktywność i inicjatywę u osób radzących się, wspomaga rozwiązywać problemy, doprowadza do podjęcia samodzielnej i odpowiedzialnej decyzji przez osoby poszukujące rady, wskazówek²¹.

¹⁴ D. Pilecka, *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, [w:] *Być doradcą*, pod red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008, s. 215.

¹⁵ B. Skałbania, *Poradnictwo pedagogiczne*, Kraków 2009, s. 61.

¹⁶ K. Smół, *Poradnictwo telefoniczne na przykładzie fundacji ITAKA*, [w:] *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, red. Zielińska-Pękał, Zielona Góra 2009, s. 60.

¹⁷ R. Lamb, *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, nr 9/1998, s. 13.

¹⁸ S.T. Gladding, *Poradnictwo zawodowe, zajęcia wszechstronne*, Warszawa 1994, s. 18.

¹⁹ *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*. Tom II, pod red. H. Skłodowskiego, Łódź 1999, s. 248.

²⁰ E. Podolska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1996.

²¹ E. Podolska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1996.

W szczególności dla młodego pokolenia wychowanego w dobie społeczeństwa informacyjnego, ale nie tylko, ta forma pomocy udzielanej bez bezpośredniego kontaktu z doradcą staje się coraz bardziej atrakcyjna. Według medioznawców, udzielanie e-poradnictwa odznacza się następującymi cechami, jak: interaktywność, czyli nawiązywanie dużej ilości kontaktów przy niewielkim wysiłku i czasie, zachowanie anonimowości, co powoduje większą chęć bycia otwartym, gdyż osoba nie naraża się na wstyd oraz wyobraznię, która powoduje większą otwartość i śmiałość²², a także dostępność np. dla osób niepełnosprawnych, przewlekle chorych, matek z małymi dziećmi. Kolejną cechą e-poradnictwa jest elastyczność. Również e-poradnictwo daje komfort psychiczny w szczególności dla osób borykających się z niektórymi rodzajami problemów np. uzależnienia, fobie. Ponadto e-poradnictwo daje możliwość pokazywania i nagrywania filmów, infografik, rozwiązywanie quizów, testów, symulacji²³. To szansa dla nieśmiałych. Wielokrotnie osoby, które z powodu swoich kompleksów, niedostatków urody, ułomności, czy w końcu niepełnosprawności, dzięki Internetowi zyskiwały odwagę do zawierania kontaktów²⁴.

Innymi słowy, osoby poszukujące e-porady nie przeżywają stresu związanego z wizytą u doradcy oraz z bezpośrednim spotkaniem się oraz mają pełną świadomość tego, że można „ukryć się za ekranem monitora” i w każdym momencie przerwać kontakt, spotkanie. Ponadto do zalet e-doradztwa można jeszcze zaliczyć: natychmiastowość usługi, czyli porada, wskazówka od ręki, możliwość interaktywnego instruktazu, funkcjonowanie jako źródło gotowych narzędzi i formularzy dających możliwość podejmowania próby samodzielnego rozwiązywania problemów²⁵. Dla doradcy zaś jest to elastyczny czas pracy, czyli doradca nie musi natychmiast udzielać odpowiedzi, ma czas na przemyślenie i znalezienie adekwatnych informacji potrzebnych klientowi²⁶.

Z kolei do barier e-doradztwa zaliczyć można: brak komunikacji i sygnałów niewerbalnych, co powoduje dystans w relacji oraz w okazywaniu empatii i budowaniu atmosfery zaufania. Kolejną e-barierą są cyberataki, czyli możliwość wyłudzenia danych osobowych osób radzących się. Następną e-barierą są trudności techniczne²⁷. Innym problemem może być brak informacji zwrotnej lub gdy doradca nie zrozumie pytania lub prośby klienta, trudniej jest je klaryfikować oraz w niektórych sytuacjach komunikacja elektroniczna nie zastąpi poradnictwa twarzą w twarz, ponieważ technologia jest bezosobowa²⁸.

²² M. Wojtkowiak, *Poradnictwo-różnorodne drogi poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych*, [w:] „Rozprawy społeczne”, T. 12, nr 3/2018, s. 43.

²³ <http://www.bognabialecka.pl/index.php/artykuly/porady-psychologiczne/66-poradnictwo-terapia-psychoedukacja-online-stan-badan-nad-zagadnieniem>, (10.04.2020).

²⁴ D. Pilecka, *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, op. cit., s. 216.

²⁵ M. Bartkowiak, *Znaczenie wirtualnego doradztwa w obliczu komputeryzacji środowiska edukacyjno-zawodowego człowieka*, [w:] „Studia edukacyjne”, nr 27/2013, s. 320.

²⁶ A. Staniek, *Nowe inicjatywy w doradztwie zawodowym-poradnictwo zawodowe na odległość* [w:] „Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka”, red. Z. Sirojć, Warszawa 2005, s. 280.

²⁷ <http://www.bognabialecka.pl/index.php/artykuly/porady-psychologiczne/66-poradnictwo-terapia-psychoedukacja-online-stan-badan-nad-zagadnieniem>, (10.04.2020).

²⁸ A. Staniek, *Nowe inicjatywy w doradztwie zawodowym-poradnictwo zawodowe na odległość* [w:] *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, red. Z. Sirojć, Warszawa 2005, s. 280.

Pomimo tego, iż ludzie coraz bardziej są świadomi zagrożeń związanych z e-poradnictwem, to jednak coraz więcej osób za pośrednictwem sieci poszukuje pomocy z zakresu psychologii, edukacji, psychoterapii, doradztwa zawodowego, poradnictwa rodzinnego. Poszukują odpowiedzi na konkretne pytania, wymieniają się doświadczeniami, korzystają z ćwiczeń, symulacji, programów multimedialnych. I tak np. na jednej ze stron internetowych oferujących usługi poradnicze-„KluczDoKariery.pl” znajdujemy informacje dotyczące poradnictwa zawodowego, kariery zawodowej, katalogu zawodów, testy on-line dotyczące kompetencji zawodowych, a także oferty pracy, przykładowe wzory dokumentów aplikacyjnych. Strona adresowana jest do młodzieży, ale też i do osób bezrobotnych²⁹. Czyli w e-poradnictwie wykorzystuje się różnorodnego rodzaju narzędzia i metody pracy.

Należy podkreślić, iż w obrębie interaktywnych form komunikacji możemy wyróżnić formy synchroniczne i asynchroniczne. W asynchronicznych formach komunikacji reakcje odbiorcy są odroczone w czasie, co pozwala na ich przemyślenie i wpływa na sposób porozumiewania się; natomiast synchroniczne-umożliwiają porozumiewającym się stronom odbywać zupełnie standardową konwersację lub dyskusję w czasie rzeczywistym³⁰. Jedną z ważnych komunikacji interaktywnej jest poczta elektroniczna. I tak np. korzyści płynące z korzystania z poczty elektronicznej to łatwość nawiązania kontaktu klient-doradca, zwiększona dostępność usług doradczych, w tym również dla osób pracujących i niepełnosprawnych, możliwość uzupełnienia informacji przekazanych w bezpośrednim kontakcie, forma podtrzymania kontaktu oraz dalszej wspólnej pracy klienta i doradcy, możliwość uzyskania informacji dotyczących źródeł wiedzy o zawodach, udzielenie wsparcia w zakresie przygotowania dokumentów aplikacyjnych³¹.

Według medioznawców, usługi doradcze on-line można podzielić na kilka typów:

- porada w czasie rzeczywistym np. rozmowa on-line za pomocą komunikatorów (gg, skype, Facebook, Messenger),
- porada udzielana za pomocą e-maila, czyli czas porady nie jest jasno określony,
- porada poprzez fora internetowe³²,
- tworzenie serii multimedialnych przewodników zawierających informacje zawodowo edukacyjne,
- tworzenie narzędzi np. do wirtualnego doradztwa, czyli interaktywna strona z panelem klienta i doradcy,
- telefoniczne doradztwa (callcenter, infolinia),
- korzystanie z interaktywnej porady, ćwiczeń, webinarów³³,

²⁹ <http://www.kluczdokariery.pl/> (12.04.2020).

³⁰ P. J., Murray, *What Is CMC?*, „Computer-Mediated Communication Magazine”, vol. 4, no 1. 1997.

³¹ D. Pilecka, *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, [w:] *Być doradcą*, red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008, s. 216.

³² M. Wojtkowiak, *Poradnictwo-różnorodne drogi poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych*, [w:] „Rozprawy społeczne” tom 12, nr 3/2018, s. 44.

³³ M. Bartkowiak, *Znaczenie wirtualnego doradztwa w obliczu komputeryzacji środowiska edukacyjno-zawodowego człowieka*, [w:] „Studia edukacyjne” nr 27/2013, s. 319.

- strony WEB oferujące informacje dla konkretnej grupy odbiorców oraz linki odwołujące się do usług poradnictwa zawodowego np. giełdy pracy, usługi informacji o zawodach, giełdy talentów,
- videokonferencje.

Wszystkie te usługi doradcze on-line pozwalają na bardziej efektywne wykorzystanie dostępnych zasobów ludzkich. Stawiają przed doradcą nowe wyzwania m.in. prowadzenie sesji doradczych z udziałem wielu klientów. Jest to także dogodne narzędzie do międzynarodowej współpracy w poradnictwie zawodowym. Tym samym wirtualnego doradcę czeka wiele zmian w zakresie rytmu pracy, jej planowania i organizowania, czasu pracy czy też oceny procesu doradczego.

Ciekawą formą poradnictwa w sieci są grupy wsparcia zwane również grupą wzajemnej pomocy. Jest to wirtualna społeczność. Składa się ona z osób o równym wobec siebie statusie, połączonych wspólnym problemem i chęcią radzenia sobie z nim. Grupy takie są uruchamiane i prowadzone przez osoby przeżywające podobne trudności, ich funkcjonowanie jest pozbawione formalnej otoczki organizacyjnej i kierownictwa ze strony jakiegokolwiek profesjonalisty czy autorytetu. Fora internetowe posiadają zwykle stałych członków, którzy spełniają rolę „ekspertów”, czyli ludzi bezinteresownie niosących pomoc, będących jednocześnie specjalistami w swoich dziedzinach³⁴.

Widać wyraźnie, że w sieci nawiązują się bliskie relacje, więzi społeczne. Wirtualny kontakt doradca (osoba udzielająca pomocy, nie zawsze specjalista)-osoba radząca się (poszukujący wsparcia i pomocy) ma wiele cech wspólnych z rzeczywistą sytuacją poradniczą³⁵.

Z badań własnych o e-poradnictwie w środowisku młodzieży szkolnej wynika, że badani uczniowie są świadomi o dostępności poradnictwa on-line, a najchętniej korzystają z tej formy w sytuacji doświadczenia trudności w funkcjonowaniu osobistym, społecznym i zawodowym. Ta forma pomocy jest potrzebna a zainteresowanie nią jest wysokie. W szczególności jest ona potrzebna w momencie pojawienia się trudności. Młodzi ludzie podkreślali też, iż jest to dobra metoda nawiązania kontaktu, gdy osoba chce zachować anonimowość. Najchętniej korzystali oni z takiej formy poradnictwa on-line, jak: rozmowa za pomocą komunikatorów Facebook, fora internetowe. E-poradnictwo zatem stało się narzędziem, które zmieniło sposób porozumiewania się między ludźmi. Jednym słowem zmieniło się nasze postrzeganie ludzi i otaczającej rzeczywistości. W szczególności dla młodych ludzi, gdzie e-poradnictwo stało się nieodłącznym elementem egzystencji. Dlatego należy go potraktować jako wspólne doświadczenie kulturowe dla wszystkich ludzi żyjących w globalnej wiosce.

Kolejnym istotnym zagadnieniem w przypadku poradnictwa wirtualnego jest również podnoszenie kwalifikacji osób udzielających pomocy oraz przestrzeganie etyki zawodu. Od osób udzielających pomocy wymaga się specjalistycznego wykształcenia w takich dziedzinach, jak: psychologia, pedagogika, komunikacja społeczna.

³⁴ A. Dęboń, *E-poradnictwo. Pomoc w sieci*, [w:] „Być doradcą”, red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008, s. 224-225.

³⁵ Tamże, s. 222.

Jedną z najważniejszych cech etyki zawodu doradcy wydaje się być świadomość siebie i swojego systemu wartości. Rozpoczyna się ona od odpowiedzi na dwa fundamentalne i ważne pytania: *Jaki jestem?* i *Jaki jest mój system wartości?* Doradca jest nie tylko tym, który poszukuje nowych metod pracy, ale jest też człowiekiem o dojrzałej osobowości i dojrzałości społecznej, charakteryzującej się takimi cechami, jak: inteligencja emocjonalna, umiejętność satysfakcjonującego współżycia z ludźmi, racjonalne kierowanie własnym życiem, rozwinięty i spójny system wartości, zdolność do autentycznego przeżywania uczuć wyższych, zdolność do autorefleksji, samoakceptacji i poczucia humoru, otwartości i motywacja do rozwoju i zmian³⁶. Idealny doradca więc zgodnie z triadą Rogersa jest: kongruencyjny, zaakceptowany przez osobę radzącą się, wrażliwy i empatyczny. Dobrze w roli doradcy świadczącego porady za pośrednictwem Internetu będzie czuł się doradca nazywany w typologii zaproponowanej przez B. Wojtasik doradcą -informatorem³⁷.

Nic zatem nie stoi na przeszkodzie, aby łączyć te dwie formy-tradycyjną metodę doradztwa z poradami on -line. Są przecież zagadnienia, o których dobrze jest porozmawiać twarzą w twarz, jak również są takie problemy, które można rozwiązać za pośrednictwem Sieci. Takie połączenie metod poradnictwa może przynieść wiele korzyści obydwu stronom. Ponadto, nieśmiały osobom pierwszy kontakt w sieci może pomóc przełamać obawy, strach i sprawić, że zdecydują się na wizytę u doradcy.

Zakończenie

Poradnictwo internetowe jako forma komunikacji pomocowej w rozwiązywaniu problemów ma duże szanse rozwoju. Ale nie powinno ono i nie może całkowicie wyeliminować - zastąpić - tradycyjnych form kontaktów międzyludzkich, na których oparty jest profesjonalny proces pomagania i wspierania. Internetowe poradnictwo może (i powinno) być uzupełnieniem tradycyjnego. Oczywiście e-doradca nie zastąpi nigdy bezpośrednich kontaktów, może natomiast dodać zupełnie nową jakość do pracy korzystających z ich „pomocy” osób poszukujących informacji. Mimo rozwoju nowoczesnych technologii stwarzających ogromne możliwości, człowiekowi zawsze będzie potrzebny drugi człowiek, szczególnie w trudnych sytuacjach życiowych, wymagających podejmowania decyzji i planowania działań³⁸.

Należy *explicitie* podkreślić, iż w świecie ponowoczesnym najważniejszym zadaniem doradcy będzie właśnie „bycie z innym”, emocjonalna solidarność z ludźmi zmagającymi się ze swoim losem. Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że doradca pełni funkcję „opiekuna społecznego”. Należy zgodzić się ze słowami współczesnego filozofa, etyka i prakseologa Tadeusza Kotarbińskiego (1886-1981) „opiekun społeczny” to wzór ludzkiego postępowania najbardziej godny szacunku, łączący w sobie życzliwość wobec

³⁶ H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzenie zmian*, Warszawa 1998, s. 5-10.

³⁷ D. Pilecka, *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, [w:] „Być doradcą. Doświadczenia i refleksje”, red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wrocław 2008, s. 218.

³⁸ I. Moska, *Poradnictwo on-line jako nowy obszar działalności po-nowoczesnego doradcy*, [w:] „Być doradcą. Doświadczenia i refleksje”, red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008, s. 233.

wszystkich ludzi, odwagę, rzetelność, uczciwość, wrażliwość, prawdomówność³⁹. Stąd w pracy doradcy zawodowego na plan pierwszy powinna wysuwać się troska o indywidualny rozwój człowieka, o wychowanie humanistyczne oparte na empatii oraz pomocy drugiemu człowiekowi.

Należy jednakże pamiętać o tym, iż mądrze wykorzystywana sieć pełni istotną rolę w edukacji i życiu młodego człowieka, ale nie można jej zawierzać bezgranicznie. Tzn. kontaktując się z doradcą zawodowym wirtualnie należy pamiętać, iż zdarza się, że porady udzielają osoby nie zawsze zajmujące się profesjonalnie doradztwem, a z tym wiąże się nieponoszenie odpowiedzialności za udzielone porady.

Słusznie zauważają doradcy, psycholodzy, pedagodzy, iż doradztwo wirtualne jest tylko uzupełnieniem innych form pomocy, ale tak naprawdę nie zastąpi kontaktu z drugim człowiekiem.

Bibliografia

- Bartkowiak M., *Znaczenie wirtualnego doradztwa w obliczu komputeryzacji środowiska edukacyjno-zawodowego człowieka*, [w:] „Studia edukacyjne” nr 27/2013, s. 320.
- Bąk A., *Serwisy społecznościowe-efekt Facebooka i nie tylko* [w:] „Media i społeczeństwo”, nr 6/2016, s. 136.
- Demel D., *Zapobieganie zachowaniom problemowym dzieci w internecie jako zadanie dla edukacji medialnej*, Wrocław, s. 201-202. [z:] https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Zapobieganie_zachowaniom_problemy-DD.pdf (04.01.2019).
- Dęboń A., *E-poradnictwo. Pomoc w sieci*, [w:] *Być doradcą*, red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008.
- Ertelt J.B., *Nowe trendy w poradnictwie zawodowym* [w:] Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego-rozwoj eurodoradztwa, „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego” nr 22/2004, s. 46.
- Etyka w internecie. Papieska Rada ds. Środków społecznych Przekazu*, Watykan 22 luty 2002.
- Gladning S.T., *Poradnictwo zawodowe, zajęcia wszechstronne*, Warszawa 1994.
- Goetz M., *Portale społecznościowe w naszym życiu*, [w:] „Akademia Rozwoju Nauczyciela”, nr 13/2016, s. 1.
- Gwozda M., *e-Globalna komunikacja jako jeden ze społecznych wymiarów internetu*, [w:] *Internet. Między edukacją, bezpieczeństwem @ zdrowiem*, red. M. Kowalskiego, Kraków 2008.
- Hamer H., *Rozwój przez wprowadzenie zmian*, Warszawa 1998.
- Jankowska I., *Rola i zadania doradcy zawodowego w społeczeństwie sieci* [w:] *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, red. Z. Sirojć, Warszawa 2005.
- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, red. P. Smoczyński, Wrocław-Warszawa 1987.

³⁹ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, red. P. Smoczyński, Wrocław-Warszawa 1987, s. 377-379.

- Lamb R., *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, [w:] „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, nr 9/1998, s.13.
- Matyas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Kraków 2008.
- McLuhan M., Fiore Q., *The Medium is the Message*, cyt.za: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia i telewizji i Internetu*, przekł. Warszawa 2000.
- Moska I., *Poradnictwo on-line jako nowy obszar działalności po-nowoczesnego doradcy*, [w:] *Być doradcą. Doświadczenia i refleksje*, red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008.
- Murray P.J., What Is CMC? Computer - Mediated Communication Magazine, vol. 4, no 1. 1997.
- Nilsson P., Akerblom P., *Rola kariery zawodowej w przeciwdziałaniu bezrobociu* [w:] *Poradnictwo zawodowe na świecie-Refleksje ze Światowej konferencji Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 2020, MGİP Warszawa 2004.
- Pilecka D., *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, [w:] *Być doradcą. Doświadczenia i refleksje*, red. E. Siarkiewicz, Wrocław 2008.
- Podolska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1996.
- Prensky M., *Digital Natives*, pod za: M. Bulaszewska, *Zasiedlenie polskiej blogosfery przez digital imigrants. O cyfrowych aktywnościach popkulturowych*, [w:] „Kultura Popularna”, nr 1/2015, s. 126.
- Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, red. H. Skłodowskiego, Tom II, Łódź 1999.
- Skalbania B., *Poradnictwo pedagogiczne*, Kraków 2009.
- Smół K., *Poradnictwo telefoniczne na przykładzie fundacji ITAKA*, [w:] *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, red. Zielińska-Pękał, Zielona Góra 2009
- Staniek A., *Nowe inicjatywy w doradztwie zawodowym-poradnictwo zawodowe na odległość*, [w:] *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, red. Z. Sirojć, Warszawa 2005.
- Wojtkowiak M., *Poradnictwo-różnorodne drogi poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych*, [w:] „Rozprawy społeczne”, nr 3/2018 (12), s.43.

Źródła internetowe:

- <http://www.bognabialecka.pl/index.php/artykuly/porady-psychologiczne/66-poradnictwo-terapia-psychoedukacja-online-stand-badan-nad-zagadnieniem>, 10.04.2020.
- <http://www.bognabialecka.pl/index.php/artykuly/porady-psychologiczne/66-poradnictwo-terapia-psychoedukacja-online-stand-badan-nad-zagadnieniem>, 10.04.2020.
- <http://www.kluczdokariery.pl/> 12.04.2020.

Olga Jabłonko

E-poradnictwo jako jedna ze współczesnych form działalności doradcy

Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikowi kwestii związanych z e-poradnictwem. Dynamiczny rozwój technologii spowodował i powoduje, że zapotrzebowanie na tego rodzaju usługi doradcze wzrasta i staje się bardzo popularne. Gdyż poradnictwo internetowe pozwala na szybką i efektywną komunikację oraz uzyskanie potrzebnej informacji.

Słowa kluczowe: e-poradnictwo, doradztwo zawodowe, e-media.

Online Advisory Services as a New Form of activity of the advisor

The objective of this article is to familiarize its readers with this of professional advice. Dynamic information technology development made possible on-line provision of such services to meet growing demand for professional advice. Internet availability of advice allows quick and efficient communication and access to the needed information, which explains its popularity.

Keywords: e-counseling, career counseling, e-media.

Translated by Olga Jabłonko

Maciej Stachowski
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

BIURO TYPU OPEN SPACE JAKO REALIZACJA WIZJI PRZYJAZNEGO MIEJSCA PRACY

Wstęp

Literatura, film czy doświadczenia własne każdego człowieka pracującego w różnych przestrzeniach biurowych, stanowią podstawę do rozważań lub choćby wstęp do zastanowienia się nad środowiskiem pracy, w którym przychodzi mu na co dzień funkcjonować. Wpływ na pracę mają m.in. relacje z przełożonymi bądź innymi współpracownikami, co wpływa na tworzenie się właściwej atmosfery w miejscu pracy. Jednak równie ważne jak atmosfera są warunki pracy. Mało tego, nieodpowiednie warunki, stworzone już na etapie projektowania biura, mogą się przyczynić do upadku dobrych relacji pracowniczych, rozwoju depresji u pracowników czy chęci zmiany środowiska na bardziej przyjazne. W tym miejscu należy zadać sobie pytanie: jak powinno wyglądać przyjazne środowisko pracy biurowej? Wydaje się, że nie wszystko zależy od współpracujących ze sobą ludzi. Wiele zawdzięcza się również samej przestrzeni, w której człowiek spędza kilka lub kilkanaście godzin każdego dnia. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy biuro typu open space, czyli otwartej przestrzeni biurowej, można określić mianem przyjaznego środowiska pracy? Czy ta nowoczesna forma urządzania biura, stanowiąca standard dzisiejszych korporacji w szklanych budynkach może przyczynić się do jeszcze sprawniej funkcjonującej organizacji, której murów nie chce się opuszczać?

1. (Nie)przyjazne środowisko pracy

Moda na urządzenie miejsc pracy w stylu open space utrzymuje się już blisko od dwóch dekad – mniej więcej od początku XX wieku – i stała się na tyle popularna, że w nowoczesnych firmach ciężko wyobrazić sobie inaczej urządzonej przestrzeń biurową. Styl biura typu open space przybył do Europy z Zachodu, a konkretnie ze Stanów Zjedno-

czonych. Była to odpowiedź na tzw. „zagródki biurowe”, które nie cieszyły się popularnością wśród pracowników. Mowa tutaj o boksach, w których urządzano komputerowe stanowiska pracy. Pracownik zmuszony był do siedzenia w kubickim pomieszczeniu, otoczony z trzech stron ściankami, które nie przepuszczały światła, mając jedynie za plecami otwartą przestrzeń, aby mógł odsunąć krzesło i opuścić stanowisko w razie potrzeby. Ścianki miały wysokość nie większą niż 2 metry. Ich nieprzeźroczysty charakter sprawiał, że często dekorowano je od wewnątrz różnej maści obrazkami, wieszano kalendarze lub istotne informacje na kartkach samoprzylepnych. Wszystko po to, aby szarym ściankom wyłożonym najczęściej wykładziną dywanową, nadać nieco koloru. Zagródki biurowe charakteryzowała stosunkowo mała ilość światła naturalnego, które nie miało możliwości, aby tam dotrzeć. Były to jednak pojedyncze stanowiska, gdzie każdy miał z założenia możliwość uzyskania maksymalnej wydajności w pracy. Człowiek mógł się skupić na powierzonych zadaniach, nie narażając się na zbytnie rozproszenie uwagi ze strony pozostałych pracowników. Z czasem jednak zaczęto obserwować trend zupełnie odwrotny od zamierzonego. Pracownicy narzekali na pogarszający się wzrok i coraz głębsze stany depresyjne z powodu narastającego poczucia izolacji. W zagródkach pracowało się przy komputerze, rozmawiało przez telefon stacjonarny, a nierzadko spożywało posiłki nie trwoniąc czasu na pójście do kantyny lub nawet... spało. Drzemka w pracy – mimo iż w tych przypadkach źle postrzegana – jako odpowiedź na zarzuty o niehumanitarnym traktowaniu pracowników, była dużo łatwiejsza w biurowych zagródkach, aniżeli na otwartej przestrzeni. Dostrzeżono także coraz mniejszą wydajność pracowników, którzy stawali się bardziej zamknięci w sobie, osowiali.

2. Otwarcie przestrzeni biurowej szansą do lepszej komunikacji i relacji pracowniczych

Biorąc pod uwagę fakt izolowania ludzi od siebie, ciężko wyobrazić sobie sprawną komunikację między nimi, chociażby w skali podstawowej wymiany informacji służbowych. Tymczasem potrzeba komunikacji w organizacji jest czymś naturalnym. Firma po prostu nie działa prawidłowo bez wzajemnego komunikowania się jej pracowników. „W każdym środowisku dochodzi do wymiany znaczeń między jej członkami poprzez pisanie, czytanie, mówienie, obserwowanie i słuchanie. W społeczności pracowniczej zachodzi rotacja informacji, pomysłów oraz wartości. Jednak oprócz samej wymiany, komunikat musi zostać odpowiednio zrozumiany. Nawet najistotniejsza wiadomość będzie nieużyteczna, jeśli zostanie nieodpowiednio przekazana i zinterpretowana”¹. Ludzie komunikują się ze sobą wymieniając informacje ustnie lub pisemnie, ale także w formie niewerbalnej. Elementy niewerbalne w komunikacji spełniają bardzo istotną funkcję w procesie porozumiewania się. Zaliczyć do nich można m.in. gesty i mimikę, wymianę spojrzeń, postawę

¹ A. Kliche-Zwierzchowska, *Nieprawidłowe porozumiewanie się osoby zarządzającej organizacją jako pierwszy impuls poszukiwania nowej pracy – studium przypadku*, Humanizacja pracy 2 (300) Płock 2020 (LIII), s. 35-54.

ciała, wygląd fizyczny, a nawet aranżację przestrzeni, w której dochodzi do kontaktu między dwiema osobami. Wszystkie wymienione formy porozumiewania się tworzą podstawę do budowania relacji między pracownikami tego samego szczebla, jak również między pracownikami a przełożonymi.

Skoro zatem zamykanie przestrzeni w miejscu pracy nie sprawdzało się najlepiej w kwestii ochrony zdrowia pracowników, zaczęto podążać w kierunku jej otwierania. W wyniku tego powstało biuro typu open space, w języku polskim tłumaczone jako otwarta przestrzeń. Z założenia miało ono usprawnić komunikację oraz przepływ znacznej ilości dokumentów. Tego typu działania upodabniały się do pracy przy taśmie produkcyjnej, gdyż odbywały się bardziej mechanicznie. Biura typu open space pozwalały także na spore oszczędności. Zaniechanie oddzielania od siebie ludzi poprzez grodzenie ich miejsc pracy solidnymi ściankami działowymi, korzystnie wpływały na firmowe budżety. W otwartym biurze można było pomieścić o wiele więcej stanowisk pracy niż – jak dotychczas – w przypadku osobnych pomieszczeń, których nie trzeba było dodatkowo aranżować. Stanowiska – chociaż nie zawsze – oddzielano jedynie niskimi ściankami, ale mogły też one do siebie bezpośrednio przylegać. Biurka ustawiano najczęściej rzędami – jedno za drugim lub naprzeciwko siebie. Często układano również tzw. „wysepki”, czyli cztery biurka naprzeciwko siebie, skupiające pracowników tworzących zespół z tego samego działu.

Biura typu open space zyskały wielu zwolenników, co widać dziś chociażby w sposobie urządzania przestrzeni biurowej w korporacjach. Polskie firmy, z bardziej zhierarchizowaną strukturą również zaczynają przestawiać się na ten system urządzania miejsc pracy dla swoich pracowników. Jednak wyburzanie ścian w wiekowych biurowcach to raczej rzadka praktyka. Częściej zmiana na nowy model wystroju biura następuje, gdy firma przenosi swoją siedzibę do budynku już zaadaptowanego pod ten konkretny styl. Wówczas konieczność dopasowania się do specyfiki biura typu open space jest po prostu nieunikniona. Jeśli w Polsce istnieje tylko filia dużej firmy, częśćka całości systemu korporacyjnego, normalnym jest próba dopasowania się do standardów – również wizerunkowych – oddziałów znajdujących się w innych krajach. Standard zazwyczaj wyznacza centrala danej organizacji i w systemie korporacyjnym ciężko o odstępstwa. W Polsce widać już „nowy wymiar kultury organizacyjnej, coraz lepiej rozbudowaną infrastrukturę transportową i medialną. Stąd można założyć, że w wieloletniej perspektywie gospodarczej na rynku polskim będą dominowały filie KTN (korporacji transnarodowych), które ze względu na innowacyjny – globalny system zarządzania, jak również „humanizacyjną” kulturę organizacyjną będą konkurencyjne w stosunku do polskich przedsiębiorstw i firm. Ta nowa jakość zarządzania i kultury organizacyjnej znajduje potwierdzenie w dominujących opiniach, że praca w „korporacji” nobilituje zatrudnionych tam pracowników i jest wyznacznikiem prestiżu ich pozycji zawodowej”².

² L.H. Haber, *Filie korporacji transnarodowych (KTN) w Polsce. Nowy wymiar kultury organizacyjnej* Humanizacja pracy 1(291), Płock 2018 (LI), s. 9-28.

Dzięki otwartej przestrzeni zyskać można łatwiejszy dostęp do pracowników, szybszy przepływ dokumentów i informacji, demokratyzację warunków pracy czy bardziej sprawną komunikację między pracownikami. Nie bez znaczenia pozostają również wspomniane już zmniejszenie kosztów eksploatacji poprzez całkowite wykorzystanie przestrzeni oraz łatwiejszy dostęp do przełożonych, poprzez zapewnienie tej samej lokalizacji pracy dla wszystkich, co może tworzyć pozytywne wrażenie, że nie ma podziału na lepszych i gorszych.

Komunikacja powinna zatem przebiegać z pozoru sprawniej w biurze typu open space niż w zamkniętych przestrzeniach biurowych i mowa tu nie tylko o wymianie informacji między pracownikami tego samego szczebla, ale również np. na linii pracownik – dyrektor. Jeśli założeniem otwartej przestrzeni biurowej jest to, aby wszyscy mieli stanowiska o tym samym standardzie – o czym wspomniano wcześniej – to w wielu organizacjach taki model już występuje. Można bowiem zauważyć, że osoba zarządzająca firmą ma swoje stanowisko pracy w tym samym pomieszczeniu, gdzie pozostali pracownicy. Rzadko zdarza się, że wyznaczona jest do tego osobna przestrzeń, a jeśli już, to najczęściej jedyną barierą są szklane ściany. W ten sposób zmniejsza się dystans pomiędzy np. dyrektorem firmy a pracownikami biurowymi niższego szczebla, odchodząc przy okazji od formalnych form zwracania się do siebie. Jeśli dyrektor ma optymalnie zarządzać ludźmi, powinien poznać ich potrzeby i indywidualne cele. „Dobra komunikacja interpersonalna to niezbędny warunek, by ludzie mogli rozmawiać ze sobą w sposób otwarty. Taka komunikacja jest możliwa w atmosferze akceptacji, zrozumienia, zaufania. Otwarta komunikacja wzmacnia dobre relacje między ludźmi”³. Wielkość organizacji również ma tutaj znaczenie, gdyż komunikacja odgrywa większą rolę właśnie w dużych przedsiębiorstwach. Można założyć, że każdy z pracowników danej organizacji potrzebuje lub po prostu chce mieć dostęp do informacji na temat bieżących działań firmy lub jej przyszłych planów. Chce wiedzieć jak najwięcej o miejscu, w którym pracuje, a także o decyzjach kierownictwa, od których jest poniekąd zależny. Sprawna komunikacja pozwala mu na budowanie relacji z pozostałymi, czego wynikiem może być atmosfera w środowisku pracy. Właśnie sposób, w jaki pracownicy się do siebie zwracają i jak wzajemnie traktują, tworzy nastroje w przedsiębiorstwie. Powstaje przy tym pytanie, jak duża w tym zasługa otwartej przestrzeni biurowej, w której przyszło im pracować? Można przyznać, że duża, gdyż przepływu informacji – przynajmniej w obrębie jednego działu – nie ma co blokować. Niekiedy pracownik otrzymujący wszystkie istotne dla siebie i swojej pracy informacje ma poczucie ważności jego roli w firmie, zwiększając tym samym swoje zaufanie do organizacji i umacniając z nią swoją więź.

3. Satysfakcja z pracy sukcesem całej organizacji

Nie od dziś wiadomo, że „sukces każdej organizacji zależy od usatysfakcjonowanych pracowników, ich nastawienia do samej organizacji, miejsca pracy, charakteru wykonywa-

³ Z. Okoń, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Edukacja i Dialog nr 1, 2003, s. 5-53.

nej pracy, atmosfery w pracy wynikającej ze stosunków ze współpracownikami i przełożonym. Gdy organizacja zaspokaja potrzeby swoich pracowników stwarzając warunki do osobistego rozwoju, może liczyć na wzrost ich zadowolenia, co w konsekwencji przekłada się na wzrost wydajności i jakości wykonywanej pracy. Wysoki poziom satysfakcji z pracy sprawia, że pracownicy są bardziej lojalni, wykazują się większą inicjatywą, wyższym poziomem zaangażowania w pracę i jednocześnie niższą absencją. Praca staje się mobilizującym motorem do jeszcze większej aktywności zawodowej i pozazawodowej⁴. Nasza organizacja to przede wszystkim ludzie – nasz największy kapitał, głoszą dumne hasła wielu firm na stronach internetowych lub billboardach zachęcających do wstąpienia w ich szeregi. W przypadku, gdy zakład pracy nie jest w stanie sprostać indywidualnym potrzebom swoich pracowników, ich postawa odnośnie pracy nabiera negatywnych cech. Ma to zdecydowany wpływ na wyniki ich pracy, a także wydajność. Ludzie poszukują satysfakcjonujących warunków pracy i uznania zarówno w kwestiach odpowiedniego poziomu wynagrodzenia, jak i tych pozafinansowych. Jeśli ich oczekiwania zostaną spełnione, istnieje duże prawdopodobieństwo, iż odwzajemnią się organizacji pozytywną postawą i nastawieniem do pracy. Idąc tym tropem można wnioskować, iż zadowolenie bądź niezadowolenie z pracy wpływa na postawę pracownika. „Postawa wobec pracy może być zatem pozytywna, gdy pracownik jest zadowolony z pracy lub negatywna, gdy pracownik jest z pracy niezadowolony”⁵. Niezadowolenie może być także wynikiem negatywnej oceny samego miejsca pracy. Na ogólnie pojmowaną satysfakcję z pracy składa się więc szereg czynników, mających nierozzerwalny związek z szeroko pojmowanym środowiskiem pracy oraz charakterem i osobowością pracowników.

4. Wady otwartej przestrzeni biurowej

Brak konieczności pokonywania pięter czy przechodzenia między pokojami, poczucie jedności, gdzie każdy pracownik odgrywa równie istotną rolę w funkcjonowaniu firmy tworząc jeden duży organizm to jednak tylko jedna strona medalu. Wymienienie głównych zalet open space nie oznacza, że przestrzeń biurowa tego typu nie posiada również wad, a ma ich bardzo dużo. Wszędzie tam, gdzie istnieją zwolennicy jakiś rozwiązań, znajdują się również i ich przeciwnicy, chcący dowieść swoich racji. Pojedyncze gabinety czy zagrodki, mogą prowadzić do izolacji pracowników czy nawet tworzenia się wrogich zespołów w jednym środowisku pracy. Tyle, że usunięcie tych barier wcale nie gwarantuje, że takie sytuacje nie będą miały miejsca. Wręcz przeciwnie, ktoś dążący do zapewnienia sobie odrobiny prywatności, pozbawiony tej możliwości przez techniczne rozwiązania, będzie odczuwał jeszcze większy dyskomfort. Pracownicy przeciwni przestrzeniom biurowym typu open space, wskazują przede wszystkim na niski komfort wykonywania powierzonych im obowiązków zawodowych. Uściślając, narzekają głównie na nadmierny hałas

⁴ B. A. Sypniewska, *Analiza i charakterystyka czynników wpływających na satysfakcję z pracy*, Humanizacja pracy 4 (294) Płock 2018 (LI), s. 15-29.

⁵ E. Rybak., *Satysfakcja z pracy i jej wpływ na zachowania pracownicze*, Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie, nr 9, 2013, s. 73-83.

powodujący trudności w koncentracji, skupieniu na określonych zadaniach lub wręcz całkowitej demobilizacji do pracy. Pojawia się wyższa podatność na stres czy choroby wirusowe. Kompromis ciężko osiągnąć również choćby w kwestii temperatury czy oświetlenia, a więc czynników, które mają bardzo duży wpływ na zdrowie i dobre samopoczucie w środowisku pracy. Zawsze znajdzie się ktoś, komu będzie za zimno. W tym samym czasie komuś innemu będzie za gorąco. Spory będą toczyć ze sobą zwolennicy pracy w miejscu oświetlonym światłem dziennym z osobami preferującymi przyciemnione pomieszczenia z przysłoniętymi roletami w oknach. Zawsze ktoś będzie poszkodowany. Pracownicy biur typu open space tracą swój indywidualizm, a nierzadko też powstają konflikty z innymi użytkownikami tej samej przestrzeni. Sytuacji nie poprawia świadomość, że praktycznie każdy, kto znajdzie się blisko czyjegoś stanowiska pracy, ma wgląd w tę pracę. Nie tylko osoby sąsiadujące mogą swobodnie wzajemnie zerkać w monitor i sprawdzić, czym się aktualnie zajmują. Zachowania takie są bardzo częstą praktyką, niezależnie od stanowiska zajmowanego przez osobę notorycznie obserwującą pracę innych. Jak widać, nie u każdego wykonywanie zadań służbowych w otwartej przestrzeni biurowej powoduje wzrost kreatywności, a także pobudza do działania.

„Współczesne ujęcie pracy utożsamiane jest z wieloma aspektami organizacyjnymi, na które wpływają czynniki psychofizyczne. Sama praca stanowi pewien system działań, które przyczyniają się do osiągania konkretnych rezultatów, jakie zaspokajają ludzkie potrzeby i nadają sens egzystencji”⁶. Praca zawodowa opiera się na dużej ilości zadań, których człowiek musi się podjąć aby osiągnąć określone wyniki. Na trud wykonywania pracy składa się szereg czynników, które nie pozostają bez znaczenia na jakość funkcjonowania ludzkiego organizmu, terminowości i formy samej pracy, jak również kwestii bezpieczeństwa pracowników. Ma to często odzwierciedlenie w ilości wypadków przy pracy czy chorób zawodowych. Dlatego też wspomniane dążenia do zachowania dobrych relacji między pracownikami oraz ich satysfakcja zawodowa są tak istotne w zwalczaniu skutków związanych z przeciążeniem pracą.

4.1. Wpływ hałasu na komfort pracy

Środowisko pracy definiuje grupa czynników, które można pogrupować na subiektywne i obiektywne. „Podział wśród grupy czynników obiektywnych uwzględnia społeczne warunki pracy (tj. relacje interpersonalne, szanse rozwojowe, awans) oraz fizyczne warunki pracy (np. oświetlenie, szkodliwość substancji, temperatura). Z kolei czynniki subiektywne dotyczą m.in. motywu podejmowania zatrudnienia, postaw do wykonywania obowiązków zawodowych, satysfakcji”⁷.

Tworzenie warunków pracy powinno opierać się na właściwej organizacji działań bieżących. Każda osoba mająca moc decyzyjną w swojej organizacji podejmuje ryzyko,

⁶ A. Polanowska, *Analiza i ocena wykorzystanie czynników psychofizjologicznych w organizowaniu pracy*, Humanizacja pracy 1(291), Płock 2018 (LI), s. 63-80.

⁷ T. Zbyrad, *Współczesne problemy ludzi pracy*, Humanizacja Pracy, 1(279) (XLVIII), Płock 2015, s. 87-105.

iż jej inicjatywy i decyzje mogą mieć wpływ na jakość pracy, jej wydajność, a także satysfakcję z osiągniętego rezultatu. Należy dodać, iż kluczową kwestią jest zapewnienie bezpieczeństwa pracowników, ochrona ich zdrowia i życia. „Kluczowe czynniki dotyczą tutaj bezpośrednio materialnego środowiska pracy: hałasu, emisji spalin, klimatyzacji, negatywnego oddziaływania warunków pogodowych, wibracji, kolorystyki pomieszczeń, promieniowania, wentylacji, zanieczyszczenia powietrza, oświetlenia. W literaturze przedmiotu hałas postrzegany jest jako główny stresor fizyczny, uszkadzający słuch, a także wywołujący zmiany ogólnoustrojowe na drodze reakcji stresowej. Dokonywane jest to przez aktywację osi podwzgórzowo – przysadkowo – nadnerczowej oraz układu współczulnego. Właśnie poziom i częstotliwość hałasu, czas trwania narażenia, charakter jego działania, odpowiedzialne są za głębokość ubytku słuchu”⁸. Biorąc pod uwagę wiele osób skupionych w jednej otwartej przestrzeni biurowej, które muszą się ze sobą komunikować, pracujące w biurze drukarki, kopiarki, źle dostrojoną klimatyzację czy dźwięki docierające z zewnątrz może się okazać, że poziom hałasu będzie przekraczał dopuszczalne normy, powodując uboczne skutki zdrowotne. Faktem jest, iż długotrwałe przebywanie w nadmiernym hałasie prowadzi do trwałego uszkodzenia słuchu człowieka. Jeśli poziom hałasu przekracza 70 dB, może nie tylko nieodwracalnie uszkodzić słuch, ale i układ nerwowy. Innymi negatywnymi skutkami dla zdrowia są: zakłócenia wzroku powodujące problemy z odbiorem barw, słabsza precyzja ruchów, spadek sprawności fizycznej, obniżenie zdolności intelektualnych, stany rozdrażnienia, migrena czy problemy ze skupieniem uwagi.

Duża liczba pracowników, znajdujących się w jednej otwartej przestrzeni biurowej, generuje wspomniany już hałas, który może nie jest do końca szkodliwy, ale może być uciążliwy. „Hałas to pojęcie subiektywne, określające niekorzystne oddziaływania dźwięków złożonych o różnej częstotliwości. Według Polskiej Normy hałasem jest dźwięk o dowolnym charakterze akustycznym, niepożądany w danych warunkach i przez daną osobę. Hałas jest najczęściej występującym czynnikiem szkodliwym. Powoduje około 10% wszystkich chorób zawodowych”⁹. Nie każdy z przebywających w biurze pracowników skupia się wyłącznie na bezszelestnym wpatrywaniu się w ekran swojego monitora. Zawsze słyszalne są zatem rozmowy siedzących obok siebie osób, bardziej lub mniej emocjonalne dyskusje telefoniczne czy chociażby głośne komentowanie bieżących wydarzeń, które zwykle nie interesują nikogo poza komentatorem. Bodźce zewnętrzne, które docierają do pracowników w nadmiarze, nie wpływają korzystnie na ich produktywność.

4.2. Dopuszczalne normy natężenia hałasu i pozorne rozwiązania problemu

W warunkach pracy biurowej, hałas nie powinien przekraczać kolejno: „55 dB – w pomieszczeniach administracyjnych i biurowych, 65 dB – w sekretariatach i biurach

⁸ G. Trybalska, G. Namysłowski, K. Morawski, *Hałas i jego wpływ na organizm człowieka*, [w:] Audiofonologia, Tom XI, Śląska Akademia Medyczna, Zabrze 1997, s.295-301.

⁹ B. Rączkowski, *BHP w praktyce*, Gdańsk 2014, s. 273-274.

obsługi oraz 75 dB – w pomieszczeniach ze źródłami hałasu”¹⁰. Wydaje się jednak, że w pomieszczeniach biurowych regulacje z zakresu dopuszczalnego poziomu dźwięków szkodliwych są traktowane łagodnie, gdyż biuro nie jest halą produkcyjną czy magazynem. Dopuszczalny poziom hałasu jest tam niższy niż w miejscach, gdzie dominuje praca fizyczna lub maszynowa. Niemniej zarówno zbyt duży hałas, jak i zbyt głucha cisza nie sprzyjają komfortowi ani efektywności pracy w biurze. W otwartych przestrzeniach biurowych, akceptowalny poziom dźwięku wynosi około 50 dB, choć naturalnie można dążyć do jego obniżenia nawet do wartości 35 dB, ułatwiającej skupienie się na zadaniach umysłowych. Warto również nadmienić, iż wbrew pozorom biurowy, jednostajny szum nie jest tak bardzo uciążliwy dla pracowników jak pojedyncze, niekontrolowane dźwięki, które nagle wybijają się z tła akustycznego. Zaliczają się do nich np. głośny dzwonek telefonu lub chwilami podniesiony głos rozmawiających ze sobą w pobliżu osób.

Problem ograniczania uciążliwego hałasu w środowisku pracy spoczywa na pracodawcy. Jako osoby odpowiedzialne za zapewnienie pracownikom bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, pracodawcy w biurach typu open space próbują odseparować osoby siedzące przy niemalże wspólnych biurkach od nadmiernego hałasu, dając im do dyspozycji słuchawki. Przyznanie słuchawek jest równoznaczne z przyzwoleniem na słuchanie muzyki. Pracownicy najczęściej używają słuchawek, kiedy wymagane jest od nich skupienie się na konkretnym zadaniu. Rozwiązanie z pozoru wydaje się dobre, gdyż zapewnia pracownikowi odizolowanie się od dźwięków z zewnątrz w otwartej przestrzeni biurowej z możliwością relaksu poprzez słuchanie ulubionej muzyki. W praktyce jednak wychodzi, że nie w każdym przypadku metody takie są skuteczne. Okazuje się bowiem, że aby odciąć się akustycznie od otoczenia, muzyki trzeba słuchać naprawdę głośno. W ten sposób szumy dobiegające z słuchawek stają się niekiedy uciążliwe dla osób postronnych. Wątpliwa jest również wówczas możliwość skupienia się na wykonywanym zadaniu. Wydaje się, że tylko osoba cechująca się podzielnością uwagi byłaby w stanie temu sprostać. Skoro tak, to wydawanie komuś takiemu słuchawek wydaje się bezzasadne, gdyż wtedy teoretycznie mniejszy hałas z otoczenia biurowego też nie powinien przeszkadzać w koncentracji.

Innym rozwiązaniem jest wydzielanie tzw. „silent room”, czyli małego pomieszczenia, w którym pracownik może się odseparować od otoczenia w przypadku konieczności skupienia się nad danym zadaniem. Silent room przybiera najróżniejsze formy, od zwykłych pokoi o małym metrażu po przenośne, często szklane boksy na kształt budek telefonicznych. Są one jednak dosyć mocno oblegane i niemal stale zajęte przez pracowników biur typu open space, co wskazuje na to, że otwarte przestrzenie nie są do końca idealnym rozwiązaniem.

¹⁰ Polska Norma PN-N-01307:1994 – wersja polska *Hałas - Dopuszczalne wartości hałasu w środowisku pracy - Wymagania dotyczące wykonywania pomiarów*.

Podsumowanie

Biura typu open space na stałe wpisały się w krajobraz wielu firm na całym świecie, głównie międzynarodowych korporacji, jako odpowiedź na tworzenie bardziej przyjaznego środowiska pracy i łączenia pracowników w jedną społeczność. Pozbycie się z przestrzeni biurowych zagródek, miało na celu budowanie lepszych relacji interpersonalnych nie tylko między pracownikami tego samego szczebla. Umieszczenie stanowisk osób zarządzających firmą obok pozostałych pracowników kreowało wizerunek pracy w tych samych standardach dla wszystkich – przynajmniej jeśli chodzi o pomieszczenia pracy. Być może udało się dzięki temu obniżyć koszty urządzenia biur, ułatwiono komunikację, a relacje między wszystkimi użytkownikami jednej otwartej przestrzeni biurowej stały się bardziej koleżeńskie. Jednak nie uwzględniono przy tym głównego problemu zaliczanego do fizycznych czynników szkodliwych w środowisku pracy, czyli nadmiernego hałasu. Otwartych przestrzeni biurowych będzie przybywać, bo trend na urządzenie miejsc pracy w ten sposób nie maleje. W artykule poruszono podstawowe kwestie „za” i „przeciw” w stosowaniu tej praktyki. Temat swobodnie można rozszerzyć chociażby o kwestie osobowości poszczególnych pracowników, ich gotowości do przystosowania się, odnalezienia w biurze typu open space, często jako zupełnie nowej rzeczywistości, która nie zawsze idzie w parze z ideą stworzenia przyjaznego środowiska pracy.

Bibliografia

- Haber L.H., *Filie korporacji transnarodowych (KTN) w Polsce. Nowy wymiar kultury organizacyjnej*, Humanizacja pracy 1(291), Płock 2018 (LI).
- Kliche-Zwierzchowska A., *Nieprawidłowe porozumiewanie się osoby zarządzającej organizacją jako pierwszy impuls poszukiwania nowej pracy – studium przypadku*, Humanizacja pracy 2 (300) Płock 2020 (LIII).
- Okoń Z., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Edukacja i Dialog 2003 nr 1.
- Polanowska A., *Analiza i ocena wykorzystanie czynników psychofizjologicznych w organizowaniu pracy*, Humanizacja pracy 1(291), Płock 2018 (LI).
- Rączkowski B., *BHP w praktyce*, Gdańsk 2014.
- Rybak E., *Satysfakcja z pracy i jej wpływ na zachowania pracownicze*, Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie, nr 9, Częstochowa 2013.
- Sypniewska B.A., *Analiza i charakterystyka czynników wpływających na satysfakcję z pracy*, Humanizacja pracy 4 (294) Płock 2018 (LI).
- Trybalska G., Namysłowski G., Morawski K., *Hałas i jego wpływ na organizm człowieka*, [w:] Audiofonologia, Tom XI, Śląska Akademia Medyczna, Zabrze 1997.
- Zbyrad T., *Współczesne problemy ludzi pracy*, Humanizacja Pracy, 1(279) (XLVIII), Płock 2015.
- Polska Norma PN-N-01307:1994 – wersja polska *Hałas - Dopuszczalne wartości hałasu w środowisku pracy - Wymagania dotyczące wykonywania pomiarów*.

Maciej Stachowski

Biuro typu open space jako realizacja wizji przyjaznego miejsca pracy

W przedstawionym artykule ukazano wybrane aspekty tworzenia biur typu open space, jako przyjaznych środowisk pracy. Rozważania uwzględniają kwestie komunikacji i relacji interpersonalnych. Ponadto omówione zostały problemy dotyczące stanowisk pracy, a wśród nich głównie hałas jako czynnik szkodliwy związany z pracą w tego typu biurach oraz próby ich rozwiązania.

Słowa kluczowe: biuro typu open space, środowisko pracy, hałas, komunikacja, relacje interpersonalne.

The open space office as an implementation of the vision of friendly workplace

The article presents selected aspects of creating open space offices as a friendly work environments. The considerations take into account the issues of communication and interpersonal relations. In addition, issues related to problems about workplaces, mainly including the noise as a harmful agent work-related in this kind of offices and attempts of possible solutions.

Keywords: open space office, working environment, noise, communication, interpersonal relations.

Translated by Maciej Stachowski

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (45), 2021
Szczecin 2021

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: redakcja@wshtwp.pl
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
 - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
 - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
 - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Przewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz umowy na przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w „Edukacji Humanistycznej”.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany zostaje ponownej korekcie i przekazany do ostatecznego druku.

WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5) oraz imieniem i nazwiskiem tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.